

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД „ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ГРЕЧИШКІНА ІРИНА АНАТОЛІЇВНА**

УДК 373.2.016:81-028.31(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ПРОПЕДЕВТИКА НАВЧАННЯ ЗВ’ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В**  
**МОЛОДШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Галузь знань – 0101 – Педагогічна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ І. А. Гречишкіна

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор

**Гавриш Наталія Василівна,**

Старобільськ –2020

## АНОТАЦІЯ

Гречишкіна І. А. **Пропедевтика навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 теорія і методика навчання (українська мова). – Київський університет імені Бориса Грінченка, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Київ, 2020,

Актуальність проблеми дослідження зумовлена соціальною значущістю навчання зв'язного мовлення для всебічного розвитку дитини дошкільного віку на наступних ланках освіти.

Націлена пропедевтика з навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці є необхідним етапом формування знань й умінь, необхідних для самостійного складання дітьми зв'язних висловлювань різних типів.

З огляду на психофізіологічні особливості молодшого дошкільника, процес розгортання мовленнєвої діяльності має спиратися на застосування дидактичної наочності, що забезпечує інтерес малюка до мовленнєвої взаємодії, бажання брати активну участь у діалогах, розмовах. Лінгводидактична підтримка спроб дітей у побудові самостійних зв'язних висловлювань, їх вмотивованість та активна позиція мовців, є ефективними інструментами пропедевтики навчання малюків зв'язного мовлення. Проте вивчення досвіду організації мовленнєвої роботи в молодших групах вітчизняних закладів дошкільної освіти засвідчує відсутність націленої підготовчої роботи з навчання дітей зв'язного мовлення, що, на нашу думку, є однією з вагомих причин низького рівня якості зв'язних висловлювань дітей середнього і старшого дошкільного віку. Це актуалізує дослідження означеної проблеми.

У результаті вивчення теоретичних засад навчання молодших дошкільників зв'язного мовлення, студіювання досліджень з означеної проблеми у вітчизняній та зарубіжній дошкільній лінгводидактиці визначено теоретико-методологічне підґрунтя, що забезпечено сукупністю наукових підходів (комунікативний, діяльнісний, системний, технологічний) та наукових принципів. На основі теоретичного аналізу уточнено розуміння ключових понять дослідження („мовленнєва діяльність дітей молодшого дошкільного віку”, „зв'язне мовлення” стосовно дітей дошкільного віку, „дидактична наочність”, „пропедевтика навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку”); з'ясовано залежність розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку від сукупності чинників стимулювання мовлення; представлено характеристику психологічних та психолінгвістичних особливостей становлення зв'язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку.

На основі вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду використання дидактичної наочності у навчанні дітей дошкільного віку мовлення зроблено порівняльний аналіз існуючих класифікацій дидактичної наочності та схарактеризовано візуальну і аудіальну наочність, наочні методи, які найчастіше використовуються в мовленнєвій роботі з дошкільниками. Наукові висновки про особливості застосування наочних методів і дидактичної наочності в роботі з молодшими дошкільниками, що полягає у поєднанні їх зі словесними методами на основі художнього слова дала змогу обґрунтувати доцільність застосування тріади взаємопов'язаних лінгводидактичних засобів (особливим чином побудованого *діалогу* навколо літературного *тексту* та тематично дібраних до нього *картинок*), що спонукає дитину до самостійної побудови зв'язного висловлення.

У дослідженні розроблено та обґрунтовано методику пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці на основі дидактичної наочності, що передбачає організацію спеціально розроблених занять – сеансів активізувального спілкування, мета яких

полягає в стимулюванні мовленнєвої активності дітей у процесі комунікації за змістом твору та його обігравання. Передбачено послідовну зміну видів мовленнєвої роботи в процесі опрацювання літературного тексту протягом кількох занять: від забезпечення його активного сприймання, вправління в умінні відповідати на запитання та відтворення елементарних дій за змістом – на першому занятті; стимулювання дітей до обговорення змісту літературного тексту після його повторного прочитання та розглядання картинки-ілюстрації – на другому. На цьому етапі молодших дошкільників залучали до складання описової оповіді за допомогою прийому суміжного мовлення. На третьому занятті дітей спонукали брати участь у складанні повідомлення під час відтворення літературного сюжету за допомогою інсценізації та вільної гри з фігурками-персонажами на наборному полотні. Перевірка ефективності розробленої методики пропедевтичної роботи відбувалася в процесі експериментального дослідження.

Діагностування бажання дитини вступати в розмову, розвитку словника, звукового боку мовлення, граматичних умінь, необхідних для вміння самотійно висловлювати думку, відбувалося на основі розроблених критеріїв: *психологічного* (з показниками наявності інтересу у дитини до діалогу; мотиваційна позиція мовця (націленість до мовленнєвої взаємодії та емоційна виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонаційна виразність)), *змістового* (достатність словникового запасу для побудови зв'язного мовлення; інформативність висловлення; структурна цілісність мовлення: відповідність меті висловлення), *операційного* (сформованість звуко- і слововимови; граматична правильність мовлення; самотійність побудови мовленнєвого висловлення). Було схарактеризовано п'ять рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями: достатній, вище середнього, середній, нижче середнього та низький.

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту виявлено, що більшість дітей молодшого дошкільного віку, які брали участь в дослідженні, виявили низький та нижче середнього рівня вмотивованості

до спілкування та володіння мовленнєвими уміннями: зокрема, за психологічним критерієм – 39,1% дітей виявили нижче середнього, за змістовим критерієм – 41,3 %, за операційним критерієм виявлено –36,1%.

Перевірка ефективності методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці здійснювалася на контрольному етапі експерименту шляхом зіставлення результатів діагностики дітей експериментальної та контрольної груп до та після формульовального етапу експерименту. Достовірність результатів дослідження підтверджено обчисленням достовірності відмінностей за критерієм однорідності К. Пірсона (*критерій „хі-квадрат”*). Результати експерименту підтвердили ефективність авторської методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці на основі дидактичної наочності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальших досліджень убачаємо в дослідженні питань підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності.

**Наукова новизна й теоретичне значення:** роботи полягає у тому, що: *вперше* розкрито, обґрунтовано, експериментально перевірено методику пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, що передбачає послідовну зміну видів мовленнєвої роботи в процесі опрацювання літературного тексту протягом кількох сеансів активізувального спілкування, спрямованих на залучення дітей за допомогою прийому суміжного мовлення до складання описової оповіді та повідомлення. *Уточнено* сутність поняття „пропедевтика навчання дітей молодшого дошкільного віку зв'язного мовлення”, критерії оцінювання сформованості мовленнєвих умінь дітей молодшого дошкільного віку. *Подальшого розвитку* набула методика навчання мовлення молодших дошкільників.

**Практичне значення** дослідження полягає в готовності до впровадження у практику роботи з молодшими дошкільниками методики діагностики рівнів мовленнєвого розвитку дітей четвертого року життя та методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності.

Матеріали дослідження можуть слугувати оновленню змісту освітніх програм дошкільної освіти та удосконаленню мовленнєвої роботи з дітьми молодшого дошкільного віку в умовах закладів дошкільної освіти. Матеріали дослідження можуть бути використані у викладанні курсу „Дошкільна лінгводидактика” для студентів спеціальності „Дошкільна освіта” та відповідного курсу в системі післядипломної освіти.

**Ключові слова:** мовленнєва діяльність, зв'язне мовлення, дошкільник, молодший дошкільний вік, пропедевтика навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, дидактична наочність, методика навчання.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

**Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації  
Статті у наукових фахових виданнях України (у тому числі ті, які  
індексуються в науково-метричних базах)**

1. **Гречишкіна І. А.** Проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку в сучасному науковому дискурсі. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка (м.Старобільськ): Педагогічні науки*. 2017. № 1 (306). Ч. III. С. 116–122.
2. **Гречишкіна І. А.** Особливості розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка (м.Старобільськ): Педагогічні науки*. 2017. № 4 (309). Ч. IV. С. 18–25.
3. **Гречишкіна І. А.** Дидактична наочність як засіб навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці. *Збірник наукових праць „Педагогічні науки”*. Херсон, 2017. Випуск LXXIX. Т. 1. С. 63–69.
4. **Гречишкіна І. А.** Критеріально-діагностичний інструментарій оцінки рівнів зв'язного мовлення молодших дошкільників. *Інноваційна педагогіка: Науковий журнал*. Одеса, 2018. Випуск 4. Т. 1. С. 73–75.
5. **Гречишкіна І. А.** Методика пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. *Humanitarium – Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів.обл.): Лисенко М. М.*, 2019. Том 44. Вип. 2: Педагогіка. С. 34–40.
6. **Гречишкіна І. А.** Вимоги до наочності у навчанні мовлення молодших дошкільників. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка (м.Старобільськ): Педагогічні науки*. 2019. № 1 (324) Ч.ІІ. С.133–140.
7. **Гречишкіна І. А.** Лінгводидактичні основи становлення мовлення у дітей молодшого дошкільного віку. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 67 : збірник наукових праць*

/ М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 66–68.

***Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях***

**8. Hrechyshkina Iryna** The problem of coherent speech of children of junior preschool age in modern scientific discourse *Pedagogy and Psychology*, VII (80), Issue: 198 2019 *Maj Science and Education a new Dimension*, 17–20, Budapest, [www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)

**9. Гречишкіна І. А** Особенности построения познавательного диалога с младшими дошкольниками как средство развития связной речи. *Альманах № 5 Рига-Стокгольм*, 2019. С. 80–83

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

**10. Гречишкіна І. А.** Розвиток зв'язного мовлення молодших дошкільників засобами дидактичної наочності. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: Матеріали Перших Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Поніманської*. Рівне. О.Зень, 2018. С. 94 – 96.

**11. Гречишкіна І. А.** Критеріально-діагностичний інструментарій дослідження мовлення молодших дошкільників. *Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник наукових статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28–29 березня 2019 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький. ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. 2019. С 41 –44*

***Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації (методичні матеріали)***

**12. Гречишкіна І. А.** Заняття з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку „Лісова подорож” / І. А. Гречишкіна, О. М. Плічко // *Методична скарбничка сучасного педагога / за ред. Бадер С. О., Черв'якової Н. І. / ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Старобільськ: СПД Рєзніков В. С., 2017. С. 55–60*



**13. Гречишкіна І. А.** „Зимовий потяг” (комплексне заняття для дітей молодшого дошкільного віку з використанням дидактичної наочності) / І. А. Гречишкіна, К. Попова // *Методична скарбничка сучасного педагога* / За ред. Бадер С. О., Черв'якової Н. І. / ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Старобільськ: „Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2018. С. 8–11

**14. Гречишкіна І. А.** Оповідання для дітей молодшого дошкільного віку „Зимова казка”, „Чарівні слова”, „Невигадаана новорічна історія”, „День народження матері” / І. А. Гречишкіна, Є. А. Драгунова // *Методична скарбничка сучасного педагога* / За ред. Бадер С. О., Черв'якової Н. І. / ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Старобільськ: „Вид-во ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка”, 2018. С. 11–13

## ABSTRACT

Hrechyshkina I.A. **Propaedeutics of coherent speech teaching in junior preschool age.** – Qualifying research work as a manuscript.

Thesis for a candidate degree in pedagogical sciences, specialty 13.00.02 - theory and methods of teaching (Ukrainian language). Borys Grinchenko Kyiv University, State institution „Luhansk Taras Shevchenko national university”. Kyiv, 2020.

Actuality of the research problem is predefined by social meaningfulness of coherent speech teaching for full development of a child of preschool age on the next stages of education.

Intent propaedeutics in coherent speech teaching in junior preschool age is the necessary stage of knowledge and abilities forming that are necessary for independent making by children of coherent expressions of different types.

Taking into account psychophysiological features of a junior preschool child, the process of speech activity development must lean against application of

didactic use of visual aids, that provides interest of a kid in speech co-operation, desire to participate actively in dialogues, conversations. Linguo-didactic support of attempts of children in making of independent coherent expressions, their motives and active position of speakers, are the effective instruments of propaedeutics of coherent speech teaching of kids. However the study of experience of speech work organization in junior groups of domestic establishments of preschool education certifies absence of the aimed preparatory work concerning coherent speech teaching of children that, in our opinion, is one of sufficient reasons of low level of quality of coherent expressions of children of middle and senior preschool age. It actualizes research of the defined problem.

As a result of study of theoretical principles of coherent speech teaching of junior preschool children, study of researches on the defined issue in domestic and foreign preschool linguodidactics it is defined theoretical and methodological background, that is provided by totality of scientific approaches (communicative, activity, system, technological) and scientific principles. On the basis of theoretical analysis it is specified understanding of key concepts of research ("speech activity of children of junior preschool age", "coherent speech" in relation to the children of preschool age, "didactic use of visual aids", "propaedeutics of coherent speech teaching of children of junior preschool age"); it is found out dependence of development of speech of children of junior preschool age on totality of factors of speech stimulation; it is presented description of psychological and psycholinguistic features of coherent speech establishing of junior preschool children.

On the basis of study of domestic and foreign experience of applying of didactic use of visual aids in speech teaching of children of preschool age it is made comparative analysis of existent classifications of didactic use of visual aids and it is characterized use of visual and audio aids, visual methods that are mostly used in speech work with preschool children. Scientific conclusions about the features of application of visual methods and didactic use of visual aids in work with junior preschool children, that consists in combination of them with verbal

methods on the basis of artistic word gave an opportunity to ground reasonability of application of triad of interrelated linguo-didactic facilities (by special character of dialogue construction round literary text and pictures arranged by theme to the text ), that stimulates a child to the independent construction of a coherent expression.

It is worked out and proved the methodology of propaedeutic work in coherent speech teaching in junior preschool age on the basis of didactic use of visual aids that envisages organization of the specially worked out classes - sessions of activisual communication, the aim of that consists in stimulation of speech activity of children in the process of communication on the content of the text and its playing up. The consistent change of types of speech work is envisaged in the process of working with literary text during a few classes: from providing active perception, setting in ability to answer a question and recreation of elementary actions according to the content – at the first class; stimulation of children to the discussion of the content of a literary text after its next reading and consideration of picture-illustration - at the second. On this stage junior preschool children were brought over to making a descriptive story by means of reception of the contiguous speech. At the third class children were stimulated to participate in making a report during recreation of literary plot by means of adaptation for the stage and free game with figure-characters on a patch board. Verification of efficiency of the worked out methodology of propaedeutic work took place in the process of experimental research.

Diagnostics of child's desire to enter into conversation, development of vocabulary, voice side of speech, grammatical abilities that are necessary for ability to express independently opinion, took place on the basis of the worked out criteria: psychological (with indexes of interest presence of a child to the dialogue; motivational position of a speaker (orientation to speech co-operation and emotional expressiveness of speech (force of voice, speech rate, intonation expressiveness), semantic (sufficiency of vocabulary for the construction of coherent speech; informative value of expression; structural integrity of speech:

accordance to the aim of expression), operational (formedness of pronouncing of sounds and words; grammatical accuracy of speech; independence of construction of speech expression). It was characterized five levels of attitude toward commonunication and possessing speech abilities: sufficient, higher than middle, middle, belower than middle and low.

According to results of verifying stage of pedagogical experiment it is identified, that most children of junior preschool age, that participated in research, showed low and belower than middle level of motivation to commonunication and possessing speech abilities: in particular, on psychological criterion – 39,1% children had belower than middle level, on semantic criterion – 41,3%, on operational criterion – 36, 1% children had belower than middle level.

Efficiency checking of methodology of propaedeutic work in coherent speech teaching in junior preschool age was made on the control stage of experiment by comparison of results of diagnostics of children of experimental and control groups before and after the forming stage of experiment. Authenticity of research results is verified by calculation of authenticity of differences on K. Pearson's criterion of equability ( $\chi$ -squared criterion). The results of experiment confirmed efficiency of authorial methodology of propaedeutic work in coherent speech teaching in junior preschool age on the basis of didactic use of visual aids.

The conducted research does not cover all aspects of the defined problem. We see the prospect of further researches in research of questions of preparations of future specialists of preschool education to organization of methodology of propaedeutic work in coherent speech teaching of children of junior preschool age on the basis of didactic use of visual aids.

**Scientific novelty and theoretical value** of the work consist in the following: for the first time it is revealed, proved, experimentally checked the methodology of propaedeutic work in coherent speech teaching of children of junior preschool age, that envisages the successive change of types of speech work in the process of work with literary text during a few sessions of active and visual commonunication, oriented on children bringing in by means of the method of

contiguous speech to making of descriptive story and report. It is specified the essence of the concept "propaedeutics of coherent speech teaching of children of junior preschool age", criteria of estimation of speech abilities formedness of children of junior preschool age. The methodology of speech teaching of junior preschool children got further development.

**The practical value** of research consists in readiness to introduction in practice of work with junior preschool children the methodology of diagnostics of levels of speech development of four-year-old children and methodology of propaedeutic work of coherent speech teaching of children of junior preschool age on the basis of didactic use of visual aids.

Research materials can serve to updating of maintenance of educational programs of preschool education and improvement of speech work with children of junior preschool age in the conditions of establishments of preschool education. Research materials can be used in teaching the course "Preschool linguodidactics" for the students of speciality "Preschool education" and corresponding course in the system of postgraduate education.

**Keywords:** speech activity, coherent speech, preschool child, junior preschool age, propaedeutics of coherent speech teaching of children of junior preschool age, didactic use of visual aids, methodology of teaching.

## LIST OF PUBLISHED WORKS OF DEGREE SEEKING APPLICANT ON THE TOPIC OF DISSERTATION

**Scientific works, in which the main results of the dissertation are published**

*The articles in scientific specialized publications of Ukraine (including those that are indexed in scientific and metrical bases)*

1. **Hrechyshkina I. A.** Problem of development of coherent speech for children of junior preschool age in modern scientific discourse. *Journal of Luhansk Taras Shevchenko National University. Starobilsk: Pedagogical sciences*. 2017. № 1 (306). P. III. P. 116-122.
2. **Hrechyshkina I. A.** Particularities of speech development for children of junior preschool age. *Journal of Luhansk Taras Shevchenko National University: Starobilsk: Pedagogical sciences*. 2017. № 4 (309). P. IV. P. 18–25.
3. **Hrechyshkina I. A.** Didactic demonstrativeness as means of studies of coherent speech for junior preschool age. *Collection of scientific works "Pedagogical sciences"* Kherson, 2017. Publication LXXIX. V. 1. P. 63–69.
4. **Hrechyshkina I. A.** Criteria and diagnostic instrumentarium of level estimation of coherent speech of junior preschool children. *Innovative pedagogics: Scientific journal*. Odesa, 2018. Publication 4. V. 1. P. 73–75.
5. **Hrechyshkina I. A.** Methodology of propaedeutical work of studies of coherent speech of children of junior preschool age. *Humanitarium. - Pereiaslav-Khmelnytskyi (Kyiv region); Nizhyn (Chernihiv region): Lysenko M. M.*, 2019. V. 44. Publication 2: Pedagogics. P. 34-40.
6. **Hrechyshkina I. A.** Requirements to demonstrativeness in the studies of speech of junior preschool children. *Journal of Luhansk Taras Shevchenko National University: Pedagogical sciences*. 2019. №1(324). P.II. P.133–140
7. **Hrechyshkina I. A.** Linguo-didactic bases of speech formation for children of junior preschool age. *Scientific journal of M. P. Drahomanov national pedagogical university. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. Publication 67: collection of scientific works / Ministry of Education and Science*

of Ukraine, M. P. Drahomanov national pedagogical university. Kyiv : Publishing house of M. P. Drahomanov national pedagogical university, 2019. P. 66–68

***The articles in foreign scientific periodicals***

8. **Hrechyshkina Iryna** The problem of coherent speech of children of junior preschool age in modern scientific discourse *Pedagogy and Psychology, VII (80), Issue: 198 2019 Maj Science and Education a new Dimension*, 17–20, Budapest, [www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)

9. **Hrechyshkina I. A.** Particularities of construction of cognitive dialogue with junior preschool children as means of development of coherent speech / *Almanac №. 5 Riga-Stockholm*, 2019.P. 80–83

***Scientific works that certify approbation of materials of dissertation***

10. **Hrechyshkina I. A.** Development of coherent speech of junior preschool children by means of didactic use of visual aids. *Actual problems of preschool and special education: Materials of First International Teachers Readings in memory of Professor T. I. Ponimanska. Rivne. O. Zen*, 2018.P. 94 - 96.

11. **Hrechyshkina I. A.** Criterial and diagnostical instrumentarium of research of junior preschool children speech. Innovative technologies in preschool education: Collection of scientific articles after the materials of II International research and practical internet-conference, *Pereiaslav-Khmelnyskyi*, 28-29 March, 2019 /after general editorship. L. O. Kalmykova, N. V. Havrysh. *Pereiaslav-Khmelnyskyi. State Higher Educational Establishment “Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University”*. 2019. P 41–44

**Scientific works that additionally represent the scientific results of  
dissertation (*methodical materials*)**

12. **Hrechyshkina I. A.** Lessons on speech development of children of junior preschool age "Forest trip" / I. A. Hrechyshkina, O. M. Plichko // *Methodical thriftbox of a modern teacher* / edited by Bader S. O.,

Chervyakova N. I. / *State institution "Luhansk Taras Shevchenko national university"*. Starobilsk: SEP Pieznikov V. S., 2017. P. 55–60

13. **Hrechyshkina I. A.** "Winter train" (complex lesson for children of junior preschool age with the use of didactic demonstrativeness) / I. A. Hrechyshkina, K. Popova// *Methodical thriftbox of a modern teacher* / edited by Bader S. O., Chervyakova N. I. / *State institution "Luhansk Taras Shevchenko national university"*. Starobilsk: Publishing house of State institution "Luhansk Taras Shevchenko national university ", 2018. P. 8–11

14. **Hrechyshkina I. A.** Stories for children of junior preschool age "Winter fairy-tale", "Magic words", "Unfictitious new-year history", "Mother's birthday" / I. A. Hrechyshkina, Ye. A. Drahunova // *Methodical thriftbox of a modern teacher* / edited by Bader S. O., Chervyakova N. I. / *State institution "Luhansk Taras Shevchenko national university"*. Starobilsk: *Publishing house of State institution "Luhansk Taras Shevchenko national university "*, 2018. P. 11–13



## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>19</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>20</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОПЕДЕВТИКИ НАВЧАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</b>	<b>29</b>
1.1. Проблема навчання мовлення молодших дошкільників у вітчизняній та зарубіжній дошкільній лінгводидактиці.....	29
1.2. Психологічні та психолінгвістичні особливості становлення зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку.....	52
Висновки до першого розділу.....	66
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ РОБОТИ З НАВЧАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ ДИДАКТИЧНОЇ НАОЧНОСТІ.....</b>	<b>69</b>
2.1. Дидактична наочність як засіб навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці.....	69
2.2. Обґрунтування методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя на основі дидактичної наочності.....	94
Висновки до другого розділу.....	126
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПРОПЕДЕВТИКИ НАВЧАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....</b>	<b>128</b>
3.1. Організація та первинні результати експериментальної роботи.....	128
3.2. Упровадження методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності.....	160

3.3. Аналіз та інтерпретація результатів формувального експерименту.....	168
Висновки до третього розділу.....	183
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>187</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>191</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>217</b>

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

БКДО – Базовий компонент дошкільної освіти

ЗДО – заклад дошкільної освіти

КГ – контрольна група

ЕГ – експериментальна група

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасному українському суспільстві на політичному та соціально-економічному рівні висувають нові вимоги до особистості та її розвитку. Так, у законі України „Про освіту” (2017р.), законі України „Про дошкільну освіту” (2018р.), Базовому компоненті дошкільної освіти [10] одним із пріоритетних завдань визначено оволодіння мовленням як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування. Суголосною є думка науковців, дослідження яких присвячені даній проблемі (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, М. Лісіна, Г. Лопатіна, Т. Науменко, О. Саприкіна, С. Цейтлін та ін.). Натомість, більшість сучасних дослідників, зауважують, що сьогодні все більше дітей мають проблеми щодо мовленнєвого розвитку, зокрема: затримка і відсутність мовлення у дітей в умовах дефіциту спілкування з дорослими (Н. Аксаріна, М. Кистяковська, Н. Фігурін, Н. Щелованов та ін.); труднощі у комунікативній діяльності (низька мотивація у вираженні своїх відчуттів, поглядах, подіях тощо). Саме тому, особливої актуальності набуває проблема спеціального навчання зв'язним мовленням дітей починаючи з молодшого дошкільного віку.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що проблема розвитку мовлення, навчання зв'язного мовлення, перебуває в центрі уваги науковців різних галузей, а саме: лінгвістичної та лінгводидактичної (А. Богуш, О. Білан, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Є. Голобородько, Н. Голуб, С. Гончаренко, О. Горошкіна, В. Захарченко, С. Караман, М. Коніна, К. Крутій, І. Кучеренко, Т. Ладиженська, Г. Лопатіна, Н. Луцан, В. Любашина, Т. Маркотенко, Т. Науменко, А. Нікітіна, О. Овчарук, С. Омельчук, Л. Пенсьєвська, М. Пентилюк, О. Пометун, Т. Постоян, О. Савченко, О. Саприкіна., Л. Скуратівський, М. Стельмахович, Н. Харченко, О. Хорошковська, О. Хуторської, С. Яворська та ін.); нейрофізіологічної (Н. Бехтерева, Є. Бойко, О. Лурія та ін.); психологічної та психолінгвістичної (Дж. Брунер, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Г. Леушина, Л. Калмикова,

О. Леонтьєв, Т. Піроженко, Д. Слобін, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Юр'єва та ін.). Саме багатоаспектність мовлення є підставою для його вивчення різними науками. Наукові студіювання присвячені обґрунтуванню методик розвитку мовлення, у тому числі через навчання різним типам текстів. Науковцями досліджено такі аспекти зв'язного мовлення: навчання творчих розповідей (Л. Березовська, Н. Водолага, Н. Гавриш, С. Ласунова та ін.); розвиток зв'язного мовлення за текстом оповідань (С. Алієва, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Карпінська, Є. Короткова, Н. Орланова, Ю. Руденко, О. Ушакова, Л. Фесенко та ін.), у продуктивній діяльності (А. Богуш, В. Захарченко, А. Кенеман, Н. Луцан, Д. Менджерицька, А. Михайленко, Т. Постоян та ін.); розвиток діалогічного мовлення (Г. Лопатіна, Г. Чулкова та ін.); в ігровій діяльності (В. Захарченко, Л. Шадріна та ін.). Визначено мету та завдання розвитку зв'язного мовлення дітей середнього та старшого дошкільного віку, відповідні методичні принципи, певну систему навчальних занять різних видів зв'язних висловлювань, умови оволодіння дітьми зв'язним мовленням.

Натомість, не зважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічної та методичної літератури щодо розвитку зв'язного мовлення дітей середнього, старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, вивчення досвіду роботи вітчизняних закладів дошкільної освіти засвідчує відсутність націленої підготовчої роботи з навчання дітей молодшого дошкільного віку зв'язного мовлення засобами дидактичної наочності, що зумовлює необхідність розробки теоретико-практичних, спеціальних засад та методики для розв'язання означеної проблеми.

Аналіз експериментальних досліджень (А. Арушанова, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, К. Крутій, Л. Шадріна, Т. Юртайкіна та ін.) засвідчує, що без спеціального навчання зв'язне мовлення не досягає необхідного якісного рівня, що негативно впливає на якість мовлення загалом і процеси соціалізації зокрема. Оволодіння мовленням дітьми дошкільного віку відбувається, насамперед, у процесі їх спілкування з

оточуючими людьми та у різних видах діяльності дитини (П. Блонський, А. Брушлинський, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Мухіна, С. Рубінштейн, А. Шахнарович та ін.), насамперед – провідних: в емоційному спілкуванні, предметно-практичній діяльності, ігровій, освітній, пізнавальній тощо. Підтримка спроб дітей у побудові самостійних зв'язних висловлювань, їх вмотивованість та активна позиція мовців, є ефективними інструментами пропедевтики навчання малюків зв'язного мовлення. Націлена пропедевтика з навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці полягає у формуванні мотивації дитини брати активну участь у діалогах, бесідах, що сприятиме активному вправлянню дітей у побудові самостійних зв'язних висловлювань. Пропедевтичний курс, який проводиться в молодшому дошкільному віці, завдяки активній мовленнєвій роботі на основі дидактичної наочності сприятиме формуванню у дітей упевненості у своїх мовленнєвих діях як оповідачів та співрозмовників.

Актуальність проблеми навчання дітей зв'язного мовлення підтверджено низкою *суперечностей* між:

- між унікальною роллю мовленнєвої компетентності особистісному розвитку дітей, починаючи з молодшого віку, та нестатку сучасних методик та технологій на основі дидактичної наочності для ефективності означеного процесу;
- між потребою сучасної теорії та практики в методиці навчання дітей молодшого дошкільного віку зв'язного мовлення та відсутністю відповідної методичної моделі;
- між об'єктивною необхідністю починати роботу з розвитку зв'язного мовлення вже в молодшому дошкільному віці і відсутністю націленої пропедевтики навчання дітей зв'язного мовлення.

Відтак, існує нагальна потреба теорії і практики дошкільної лінгводидактики в науковому обґрунтуванні пропедевтичної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку навчання зв'язного мовлення на основі дидактичного матеріалу, що і зумовило вибір теми дисертаційного

дослідження: „Пропедевтика навчання зв’язного мовлення в молодшому дошкільному віці”.

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами:** Дослідження виконувалося згідно з тематичним планом кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” в межах теми „Система підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти” (державний реєстраційний номер № 0104U005504). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 7 від 28.02.2013) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук України (протокол № 2 від 24.03.2015).

**Об’єкт дослідження** – пропедевтична робота з навчання зв’язного мовлення з дітьми молодшого дошкільного віку.

**Предмет дослідження** – методика пропедевтики навчання зв’язного мовлення в молодшому дошкільному віці на основі дидактичної наочності.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність методики пропедевтики навчання зв’язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності.

**Гіпотеза дослідження:** передбачаємо, що методика пропедевтики навчання зв’язного мовлення на етапі молодшого дошкільного віку буде ефективною в умовах націленого стимулювання мовленнєвої активності дітей у процесі сеансів активізувального спілкування на основі застосування тріади взаємопов’язаних лінгводидактичних засобів (особливим чином побудованого діалогу навколо літературного тексту та тематично дібраних до нього картинок), що спонукають дитину до самостійної побудови зв’язного висловлення.

Відповідно до мети й гіпотези визначено такі **завдання дослідження:**

1. Уточнити сутність поняття „пропедевтика навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку”.
2. Визначити психологічні і психолінгвістичні особливості становлення зв'язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку;
3. Дослідити вплив різних видів дидактичної наочності на становлення зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.
4. Визначити критерії, показники та рівні ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими уміннями у дітей четвертого року життя.
5. Розробити та експериментально перевірити ефективність методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності.

**Теоретико-методологічною основою дослідження** є концептуальні засади наукової теорії пізнання та теорії комунікації про взаємозв'язок мови, мислення і мовлення (П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Жинкін, С. Рубінштейн та ін.); принципи системного (В. Афанасьєв, І. Блауберг, О. Ліннік, В. Садовський, Е. Юдін та ін.); технологічного (В. Беспалько, Л. Богомолова, А. Вербицький, М. Гриньова, В. Кларін, І. Лернер, С. Мезенцева, Н. Наволокова, О. Пехота, І. Підласий, О. Рогачова, Г. Селевко, Н. Шуркова, Ф. Фрадкін та ін.); діяльнісного (А. Брушлинський, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.); комунікативного (М. Вашуленко, Н. Гез, О. Горошкіна, І. Зимня, Г. Китайгородська, А. Нікітіна, Н. Остапенко, Л. Паламар, Ю. Пасов, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова, Л. Щерба та ін.) підходів; психологічні і психолінгвістичні розвідки з проблеми мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, І. Зимня, Д. Ельконін, Л. Калмикова, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн, І. Румянцева, Н. Харченко та ін.); праці корифеїв педагогіки з проблеми розвитку мови та мовлення (С. Русова, Є. Тихеева, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); лінгвістів та лінгводидактів щодо методики розвитку мовлення дітей (О. Артемова, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, К. Крутий,



Т. Ладиженська, С. Ласунова, Г. Лопатіна, Н. Луцан, В. Ляпунова, М. Львов, Т. Маркотенко, В. Мельничайко, Н. Орланова, Л. Паламар, М. Пентилюк, Т. Постоян, О. Трифонова, Ф. Сохін, О. Ушакова, Л. Шадріна, А. Шибіцька, Т. Юртайкіна та ін).

Для розв'язання визначених завдань використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні*: вивчення, аналіз і узагальнення філософської, лінгвістичної, психолого-педагогічної та методичної літератури, порівняння й зіставлення, які дозволили здійснити теоретичний аналіз різних наукових поглядів на досліджувану проблему, виділити основні напрями дослідження з метою обґрунтування необхідності пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку та з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми і формулюванню висновків; термінологічний аналіз – для визначення сутності і змісту базових понять дослідження проблеми мовленнєвого розвитку дошкільників; *емпіричні* – цілеспрямоване спостереження за мовленнєвою діяльністю дітей в закладах дошкільної освіти у ході експериментальної роботи; інтерв'ювання дітей, бесіда з дітьми молодшого дошкільного віку, заняття-діалоги на основі використання літературного оповідання; комплексна діагностика мовленнєвого розвитку дітей четвертого року життя, творчі завдання – для визначення рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи); *статистичні* – математична обробка експериментальних даних, якісний і кількісний аналіз для опрацювання результатів педагогічного експерименту та підтвердження їх достовірності.

Обробка результатів і порівняння експериментальних даних із вихідними здійснювалася за допомогою методів математичної статистики. Використані методи взаємодоповнювали один одного й забезпечили можливість комплексного пізнання предмета дослідження.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилося на базі закладів дошкільної освіти №№ 2, 5, 7, 8 міста Старобільськ Луганської

області; № 24 міста Сєвєродонецьк Луганської області; ЗДО № 47, 67 міста Краматорськ Донецької області; ЗДО № 17 міста Бровари Київської області. Експериментом охоплено 193 дитини молодшого дошкільного віку.

**Наукова новизна й теоретичне значення:** роботи полягає у тому, що: *вперше* розкрито, обґрунтовано, експериментально перевірено методику пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, що передбачає послідовну зміну видів мовленнєвої роботи в процесі опрацювання літературного тексту протягом кількох сеансів активізувального спілкування, спрямованих на залучення дітей за допомогою прийому суміжного мовлення до складання описової оповіді та повідомлення. *Уточнено* сутність поняття „пропедевтика навчання дітей молодшого дошкільного віку зв'язного мовлення”, критерії оцінки сформованості мовленнєвих умінь дітей молодшого дошкільного віку. *Подальшого розвитку* набула методика навчання мовлення молодших дошкільників.

**Практичне значення:** дослідження полягає в готовності до впровадження у практику роботи з молодшими дошкільниками методики діагностики рівнів мовленнєвого розвитку дітей четвертого року життя та методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності.

Матеріали дослідження можуть слугувати оновленню змісту освітніх програм дошкільної освіти та удосконаленню мовленнєвої роботи з дітьми молодшого дошкільного віку в умовах закладів дошкільної освіти. Матеріали дослідження можуть бути використані у викладанні курсу „Дошкільна лінгводидактика” для студентів спеціальності „Дошкільна освіта” та відповідного курсу в системі післядипломної освіти.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес ЗДО № 2 м. Старобільськ (довідка № 36 від 18.04.2019 рр. ); ЗДО № 5 м. Старобільськ (довідка № 109 від 24.05.2018рр. ); ЗДО № 24 м. Сєвєродонецьк (довідка №

98 від 22.05.2019 рр.); ЗДО № 47 м. Краматорськ (довідка №21-19 від 07.06.2019 рр.); ЗДО № 67 м. Краматорськ (довідка № 23 від 03.06.2019 рр.).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечена методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних положень роботи; опорою на здобутки в контексті психології, лінгвістиці, методики розвитку мовлення; сукупністю використаних методів дослідження, організацією педагогічного експерименту й позитивними результатами експериментального навчання.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні теоретичні та практичні аспекти висвітлено в доповідях і повідомленнях на наукових конференціях різного рівня: *Міжнародних* – „Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи” (Запоріжжя, 2015); „Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти” (Рівне, 2018); „Образование: диалог во имя будущего,, (Рига-Стокгольм, 2019); „Інноваційні технології в дошкільній освіті,, (Переяслав-Хмельницький, 2019); *Всеукраїнських* – „Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку” (Ніжин, 2015); „Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні” (Старобільськ, 2017); „Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти у контексті ідей нової української школи” (Старобільськ, 2019); „Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні” (Старобільськ, 2019); „Дитяча гра та іграшка у просторі культури” (Київ, 2019). *Регіональних форумах* – „Прогресивне дошкілля України в контексті Нової української школи: ТВП-формат” (Лисичанськ, 2019);

Матеріали дисертації доповідалися та обговорювалися на засіданнях кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Апробація матеріалів дисертації відбувалася в лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Публікації.** Основні положення та результати дисертаційної праці відображено: 12 одноосібних публікаціях автора, з них 7 статей у фахових

виданнях України, 2 статті у зарубіжних виданнях (із них 4 внесено до бази даних *index copernikus*) та 3 методичні розробки.

**Структура і обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до першого, другого та третього розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (276 найменувань), додатків. Загальний обсяг роботи – 277 сторінки, із них 191 сторінка основного тексту. Дисертація містить 16 таблиць, 13 рисунків.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОПЕДЕВТИКИ НАВЧАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У першому розділі розглянуто теоретичні засади навчання мовлення молодших дошкільників, проаналізовано дослідження означеної проблеми у вітчизняній та зарубіжній дошкільній лінгводидактиці, схарактеризоване психологічні та психолінгвістичні особливості становлення зв'язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку.

#### **1.1. Проблема навчання мовлення молодших дошкільників у вітчизняній та зарубіжній дошкільній лінгводидактиці**

Репрезентовані зарубіжні та вітчизняні розвідки в контексті проблематики мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку та навчання їхнього мовлення розглянуто за такими напрямками: аналіз поняттєвого поля дослідження; окреслення аспектів вивчення проблеми мовлення молодших дошкільників; характеристика засобів, методів і прийомів навчання мовлення; визначення чинників та лінгводидактичних умов, що впливають на мовлення.

Викладенню основних результатів теоретичного аналізу дослідження має передувати представлення методологічних підходів, що становлять основу для розуміння сутності навчання мовлення. Зокрема аналіз праць вітчизняних науковців (А. Богущ, І. Бех, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Н. Голуб, С. Гончаренко, О. Горошкіна, С. Караман, І. Кучеренко, Т. Ладиженська, А. Нікітіна, О. Овчарук, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Пошетун, О. Савченко, Л. Скуратівський, М. Стельмахович, О. Хорошковська, С. Яворська та ін.) виявив різні наукові підходи.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що мовленнєва компетенція передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної,

діалогічної та монологічної компетенцій [10]. Сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції становить комунікативну компетенцію, чим і зумовлено *комунікативний підхід*.

Вивчення мови відбувається через спілкування, на що зорієнтований комунікативний підхід. Комунікацію розглядають як процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами [223].

Аналіз лінгвістичної літератури показав, що існують твердження про тотожність понять „комунікація” та „спілкування”, зазначаючи, що ці терміни вживаються як синоніми (Б. Ананьєв). Проте між ними існують певні істотні відмінності, на що вказують Г. Андрєєва, А. Богуш, К. Платонов, В. Соковнін, які розмежовують поняття „спілкування” та „комунікація”, підкреслюючи односторонній характер „комунікації”, звертаючи увагу на її зв'язок з теорією інформації, технічними системами, і тлумачать комунікацію, як зазначає А. Богуш, тільки як „повідомлення” і „передачу інформації” [147, с.7].

Спілкування розглядають як складну взаємодію людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, співчутті, дружбі тощо [63].

Спілкування й комунікація є ланками єдиної комунікативної діяльності, де ці процеси передбачають уміння діяти з позиції і суб'єкта, і об'єкта діяльності, бути і учасником інформаційного процесу (адресатом або адресантом), і партнером у спілкуванні [27]. Так, аналіз дефініцій „спілкування” і „комунікація” характеризується неоднозначністю у визначенні цих понять.

Уточнення зазначених вище термінів дає можливість дійти висновків щодо сутності комунікативного підходу: комунікативна спрямованість навчання; головним у процесі навчання є дитина; зацікавлення дітей освітнім процесом відповідно до їхніх інтересів, здібностей і потреб; оволодіння

комунікативними вміннями й навичками та формування комунікативної компетентності, що відбувається на основі мовленнєвих ситуацій і реалізується в освітньому процесі.

Оскільки спілкування й комунікація тісно пов'язані з діяльністю, а оволодіння мовою відбувається в процесі комунікації, виділення *діяльнісного підходу* є доцільним. Означений підхід передбачає процес опанування мовлення в різних видах діяльності (в емоційному спілкуванні, предметно-практичній діяльності, ігровій, освітній, пізнавальній тощо) та залежить від рівня активності дитини в цій діяльності (П. Блонський, А. Брушлинський, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Діяльнісний підхід ґрунтується на ідеях В. фон Гумбольдта про мову як про своєрідну діяльність [78; 2] та положеннях Л. Виготського про словесне значення як єдність й узагальнення процесу спілкування [47]. Так, категорію „діяльність”, яка є центральним поняттям діяльнісного підходу, розкрито в теоріях М. Басова, П. Блонського, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, О. М. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших, як динамічну систему взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі чого відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу [33].

Урахування положень діяльнісного підходу важливо для обґрунтування методики навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку в єднанні з різними видами активності дитини (А. Богуш, Л. Виготський, А. Галетова, Д. Ельконін, Р. Жуковська, О. Леонтьєв, М. Пентиліук та ін.). Включення молодших дошкільників до активності дозволяє успішно здійснювати мовленнєву діяльність (говоріння, слухання, переказ тощо).

Комунікативний та діяльнісний підходи знаходяться в єдиній системі, взаємодоповнюючи одна одну. Бодуен де Куртене і Фердинанд де Соссюр на початку ХХ ст. наголосили, що мова є системою, яка становить сукупність мовних одиниць, де кожна наступна одиниця визначається всіма іншими її рівневими одиницями, які є її постійними одиницями [225].

Узагальнюючи зазначене, вважаємо, що доцільним є впровадження *системного підходу*, який передбачає систематичну роботу над розвитком елементів мовленнєвої підсистеми (фонетика, лексика, граматика), що мають різні характеристики, але становлять єдину цілісну систему (розвиток мовлення), та доводить, що мовлення невід’ємне від особистості дитини та загальних умов, у яких відбувається її становлення (П. Анохін, В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Кушнір, О. Ліннік, С. Мартиненко, Л. Пісоцька, В. Садовський, П. Щедровицький, Е. Юдін та ін.). Зазначимо, навчання мовлення дітей становить цілісне системне утворення, що має певну структуру (компоненти якої взаємопов’язані, взаємодіють між собою та взаємодоповнюють одна одну) і дозволяє визначити функції категорій (мова, мовлення, мовленнєва діяльність, зв’язне мовлення тощо). Так, система характеризується цілісністю за умови її розвитку й функціонування та дає позитивний результат [246].

Цілком погоджуємося з думкою М. Білухи, яка стверджує, що суть системного підходу полягає в дослідженні об’єктів у зв’язку з іншими об’єктами єдиної системи, виходячи із функційних взаємозв’язків вхідних і вихідних характеристик системи [19].

І. Блауберг та Е. Юдін зазначають, що „системний підхід виходить з того, що специфіка складного об’єкта (системи) не вичерпується особливостями складових її елементів, а визначається, перш за все, характером зв’язків і співвідношень між окремими елементами” [20]. Отже, взаємозв’язок усіх об’єктів навчання мовлення дітей молодшого дошкільного віку становить єдину цілісну систему, де головним завданням дослідження є пізнання характеру й механізмів цих зв’язків.

Розроблення методики навчання зв’язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, забезпечення неперервності й послідовності реалізації етапів, які зазначені в методиці, пов’язані з технологізацією, тому виділення *технологічного підходу* є необхідним. Широке коло дослідників (В. Беспалько [14], А. Вербицький, М. Гриньова, І. Дичківська [83], В. Кларін



[107], І. Лернер [158], С. Мезенцева, Н. Наволокова, О. Рогачова, С. Сисоєва Г. Селевко [212; 213], Г. Шелехова, Н. Шуркова, Ф. Фрадкін, М. Чошанов [262] та ін.) указують на те, що технологічний підхід передбачає моделювання освітнього процесу з метою досягнення поставлених дидактичних цілей. Так, поняття „технологія” науковці розглядають як: змістовну техніку реалізації освітнього процесу (В. Беспалько) [14]; М. Чошанов зазначає, що це процесуальна частина педагогічного процесу [262, с. 23–29.]. Технологічний напрям спрямований на ефективність навчання, розроблення критеріїв засвоєння, формування й підсумовування оцінювання, подання інформації та етапів засвоєння, конкретизацію навчальних цілей, корекцію зворотного зв'язку, повне засвоєння знань, умінь та навичок [83]. Знання технологій дозволяє проектувати результати освітнього процесу та розробити методику навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Окреслені вище підходи до навчання мовлення дітей будуть ураховані під час створення експериментальної методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності.

Аналіз визначених підходів спричинив необхідність теоретичного обґрунтування та врахування принципів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, до яких відносимо загальнодидактичні принципи [64; 103; 184; 185; 190; 250; 273] *систематичності* й *послідовності* (забезпечує цілісне, структуроване, взаємопов'язане викладання всього навчального матеріалу, на основі системного співвідношення та послідовності, зумовлене необхідністю забезпечення розуміння, оскільки останнє засноване на порівнянні невідомого з раніше засвоєним” [156]; *доступності* (врахування вікових особливостей та індивідуальних можливостей кожної дитини при структуруванні практичних, мовленнєвих, наочних засобів навчання); *цілісності* (внутрішньої єдності об'єкта, об'єднаність усіх його частин [170], цілісність усіх окреслених підходів; творчої організації процесу навчання й

виховання; варіативності в розробці методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Цілісність розглядають як смислову єдність висловлення [93; 136, с. 60–70] ); *свідомості та активності дитини* (розуміння навчального матеріалу, осмислене засвоєння звуків, граматичної будови тощо, включення в різні види діяльності, пробудження інтересу до засвоєння матеріалу та ін.) [220]. Окрему увагу необхідно приділити принципу *наочного* навчання, що забезпечує зростання пізнавального інтересу дитини до освітнього процесу. Наочність розглядають не тільки як показ картинок, а включення всіх аналізаторів в освітній процес (Л. Виготський, Й. Песталоцці, Ж.- Ж. Руссо, К. Ушинський та ін.) [247].

Урахування окреслених загальнодидактичних принципів передбачає встановлення зв'язку теорії з практикою та спрямовує педагога на систематичний, цілісний, доступний, достовірний виклад матеріалу.

Під час розроблення методики актуальним є дотримання *методичних принципів* (комунікативна спрямованість навчання; забезпечення активної мовленнєвої практики дітей; організація спостережень над мовним матеріалом; комплексний підхід до розвитку мовлення; забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дітей; сенсорно-лінгвістичний розвиток дитини; взаємозв'язок мислення, мови й мовлення).

Необхідно дотримуватися і *спеціальних принципів* навчання зв'язного мовлення, які діють у взаємозв'язку (навчання дітей: навчання за мовленнєвим зразком, самостійність побудови тексту, зв'язок мови й мовлення, взаємозалежність усного й писемного мовлення), які охарактеризовані в наступних розділах.

Сутнісні аспекти методичних та спеціальних принципів розкрито в подальшому аналізі проблеми навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Грунтуючись на зазначених методологічних підходах, ми проаналізували сутність ключових понять дисертації у вітчизняному та

зарубіжному науковому дискурсі. Ключове поле дослідження: пропедевтика; навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Проте шлях до визначення сутності ключових понять лежить через осмислення поняттєвого поля категорій: „мова”, „мовлення”, „мовленнєва діяльність”, „розвиток і навчання мовлення”.

Студіювання спеціальних джерел дало підстави для твердження, що традиційно сутність категорії „мова” визначається в контексті „мова – мовлення”, у якому першу дефініцію науковці потрактовують як:

- систему елементів, що забезпечують спілкування в людському суспільстві (С. Караман та ін.) [103];
- інструмент культури, що формує особистість людини (А. Вежбицька, В. Колесов, В. Костомаров, В. Маслова, Ю. Степанов та ін.);
- систему знаків для говоріння (В. Гумбольдт [77; 78], М. Кочерган, О. Потебня [193], Ф. де Соссюр, Ю. Степанов та ін.);
- код, за допомогою якого кодується інформація (К. Шенон та ін.).

З огляду на зазначене, наголосимо, що „мова” є предметом вивчення мовознавців, філософів, психологів та культурознавців. Мову необхідно розглядати цінним засобом спілкування й порозуміння між людьми. Це сам механізм, що породжує мовленнєвий продукт. Мова є носієм, джерелом та інструментом культури певного народу.

З поняттям „мова” невід’ємно пов’язана категорія „мовлення”, яку науковці розуміють як процес, дію людини (психологи – Л. Виготський, М. Жинкін, Ю. Коломієць, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.; лінгвісти – О. Кубрякова, Н. Лепська, О. Шахнарович та ін.; психолінгвісти – І. Зимня, О. Калмикова, С. Конопляста, О. Леонтьєв, Н. Пахомова, Л. Щерба та ін.; нейролінгвістик – Т. Ахутіна, Р. Левіна, М. Трубецької, Р. Якобсон та ін.; педагоги – Я. Коменський, М. Монтессорі, Ж-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.; лінгводидакти – А. Арушанова, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Г. Лопатіна, Н. Луцан, Т. Маркотенко, Т. Науменко, О. Саприкіна, О. Трифонова, Л. Шадріна, Т. Юртайкіна та ін.).

Аналіз співвідношення мови й мовлення необхідний задля уточнення розуміння сутності мовної діяльності.

Тлумачення поняття „мовлення” реалізує мову-код, оскільки мовлення є формою існування живої мови, у мовленні мова функціонує й тому перебуває в постійному розвитку. Між мовою й мовленням існує діалектичний зв'язок. Мовлення не існує без мови, її словникового складу, фонетичних законів, правил граматики. Мова відносно стабільна – мовлення динамічне; мова об'єктивна й обов'язкова – мовлення суб'єктивне й довільне; мова відображає досвід колективу, а мовлення – насамперед досвід індивідуума [228].

На думку лінгвістів, „мовлення” – поняття набагато складніше, яке українські та російські науковці досліджують у науковому полі з різних аспектів:

- психофізіологічні механізми мовлення (М. Жинкін [86] та ін.);
- взаємозв'язок мислення й мовлення (Л. Виготський [47], О. Потебня [193] та ін.);
- психологічні аспекти мовлення (М. Жинкін [86], О. Леонт'єв [139], А. Супрун, Н. Хомський та ін.);
- реалізація функцій мови в мовленні (І. Горєлов, О. Потебня [193] та ін.);
- процес оволодіння мовленням, механізм мовлення (А. Загнітко та ін.);
- функційні різновиди мовлення (О. Казарцева та ін.);
- культура усного й писемного мовлення (Н. Гуйванюк, С. Єрмоленко, П. Коваль та ін.).

Так, О. Потебня у своїй праці „Думка та мова” зазначає, що „мовлення – це засіб передавати не так істину вже готову, як відкривати досі невідому; щодо того, хто пізнає, – мовлення щось об'єктивне, щодо пізнаваного світу – суб'єктивне” [193, с. 59].

Своєю чергою, термін „мовлення” є продуктом діяльності, тобто послідовністю мовленнєвих одиниць (фонем, морфем, слів, речень), що

регулюється законами мови та роботою свідомості, яка формує ту чи ту думку [224].

Лінгвістичні засади вивчення проблеми закладені ще В. Гумбольдтом, Ф. де-Соссюром, Л. Щербою, які викладали своє бачення щодо мовленнєвої діяльності. Мовленнєву діяльність Л. Щерба розглядає як один з трьох аспектів мови у взаємозалежності з „психічною організацією”, „мовною системою”, „мовним матеріалом”, що охоплює суму окремих актів говоріння й розуміння [268, с. 24–39]. Так, у лінгводидактиці виокремлюють види мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання (аудіювання), читання й письмо.

Аспект єдності мовлення й мислення (Г. Гербарт, В. Гумбольдт, О. Леонтьєв, В. Петровський, С. Смирнов, Ф. де Соссюр, Д. Штейнталь та ін.) становить основу логічності та цілісності мовлення. Попри нерозривний взаємозв'язок цих понять, які утворюють взаємозумовлену єдність, мовлення й мислення не тотожні. На думку В. Звягінцева, мислення, яке утворилося разом з мовою, становить опосередковану словом пізнавальну діяльність мови. Слово пов'язує ставлення суб'єкта до дійсності із ставленням до інших людей [91].

На зв'язок мовлення та мислення неодноразово вказували психологи (П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Жинкін, С. Рубінштейн та ін.). Дискусії Л. Виготського та Ж. Піаже про єднання дитячого мовлення й мислення і до сьогодні актуальні. За Л. Виготським, є „співвідношення думки і слова”. Л. Виготський, аналізуючи вчення Ж. Піаже про те, що мовлення дитини раннього віку егоцентричне, висловлював дещо відмінну позицію. Учений указував, що на основі езопового мовлення виникає внутрішнє мовлення дитини, що є основою її мислення. Отже, мислення має не тільки пізнавальну, а й комунікативну функцію, яку вона здійснює за допомогою мовлення [180]. Послідовник Л. Виготського О. Лурія, продовжуючи думки вчителя, зазначав, що дитина пізнає світ через поняття, слова. Мовлення запам'ятовується, диференціюється, зберігаючи у свідомості дитини

отримані враження [163; 199]. Такої думки дотримувався й О. Запорожець [88].

Закономірним процесом стає те, що один результат впливає з іншого. Ставлячи за мету досягнення розвитку мислення, ми тим самим закладаємо основу для мовленнєвого вдосконалення [218, с. 2–4.]. Мовлення та мислення – це такий механізм людини, де зв'язність думок становить зв'язність мовлення й навпаки.

Мовлення є необхідною умовою й провідним засобом розвитку мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, О. Запорожець А. Лурія, А. Люблінська, Н. Менчинська, Ф. Юдович та ін.) [47; 48]. Мовлення як форма контакту має діяльнісний характер, тому й визначається науковцями як діяльність людини, яка використовує мову задля спілкування, вираження емоцій, оформлення думки, пізнання навколишнього світу. Отже, мовлення – не тільки процес, але й результат цього процесу [220].

Аналіз психологічних підходів показав, що мовленнєва діяльність розглядається нарівні з іншими видами пізнавальної діяльності людини як форма спілкування (Л. Виготський). О. М. Леонтьєв розглядає мовленнєву діяльність як пізнавальну, оскільки вона „розпредмечує” дійсність за допомогою мови [139]. Специфікою мовленнєвої діяльності є те, що вона має два варіанти здійснення операції: зовнішня форма (мовленнєва комунікація, спілкування) і друга внутрішня індивідуальна мовленнєва діяльність (внутрішнє мовлення) [60].

Мовленнєва діяльність має таку саму структуру, як і будь-яка інша діяльність (мовленнєві дії, операції, акт, ситуація) [140, с. 5–20.].

Отже, *мовленнєва діяльність* – форма контакту, спілкування, що опосередкована мовленням, складається з мовленнєвих операцій та дій; передбачає моменти орієнтування в ситуації спілкування, планування (внутрішнього програмування), реалізації й контролю мовлення.

Сформульований та обґрунтований психологічною наукою діяльнісний підхід до мовленнєвих процесів, узагальнений з досягненнями лінгвістичної

науки у вивченні мовлення, спричинив сплеск досліджень психолінгвістичного спрямування (Дж. Брунер, І. Зимня, Л. Калмикова, О. О. Леонтьєв, О. Лурія, Д. Слобін, О. Шахнарович, Н. Юр'єва та ін.).

Спираючись на психолінгвістичні характеристики поняття „мовленнєву діяльність” визначають як „сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи письмовій формах” [147, с. 38]. Серед учених відсутня єдність щодо тлумачення поняття „мовленнєва діяльність”. Так, на думку О. О. Леонтьєва, мовленнєва діяльність може поставати у вигляді цілісного акту, маючи при цьому специфічну мотивацію, не пов’язану з іншими видами діяльності, або у вигляді мовленнєвих дій, що включені в інші діяльності [139]. І. Зимня, роз’яснюючи поняття, указує, що мовленнєва діяльність – це „активний, цілеспрямований, мотивований, предметний змістовний процес передачі та (або) прийому сформованої й сформульованої за допомогою мови думки, спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальних потреб людини в процесі спілкування” [92; 95]. Погоджуємося з думкою І. Черезової, що мовленнєва діяльність за своєю суттю є інтелектуальною, „людина користується системою специфічних мовних і метамовних знаків, засобами мовленнєвої комунікації, які потрібно дібрати подумки та використати в процесі спілкування, а це вимагає інтелектуальних дій” [260, с. 53–54].

На основі теорії мовленнєвої діяльності, що передбачає реалізацію комунікативного підходу розвитку мовлення дитини, важливим чинником є розробка методичних завдань формування мовленнєвих навичок у дошкільнят. Для реалізації комунікативного підходу під час практичного навчання дітей мовлення, як зазначає Л. Калмикова, потрібно скласти комунікативний план засвоєння кожної мовної одиниці. Авторка наголошує, що необхідно розвивати в дошкільнят потреби в мовленнєвому самовираженні, створювати такі комунікативні ситуації, які б активізували усне висловлення. Потрібно наблизити умови навчання мовлення до

природних умов спілкування: ввести дітей у мовленнєву ситуацію й навчити їх орієнтуватися в ній; чітко уявляти собі співрозмовника, основну мету спілкування (навчити дітей аналізувати мотиви спілкування, для чого створюється це висловлення) й умови спілкування (для кого створюється) [99, с. 19–21].

Узагальнивши сформульовані науковцями трактування визначеного поняття „мовленнєва діяльність” (І. Зимня, Л. Калмикова, О. М. Леонтьєв, О. Лурія, Д. Слобін, І. Черезова, О. Шахнарович, Н. Юр’єва та ін.), розглядаємо цю діяльність як: аспект єдності мови, мовлення, мислення, що становлять результат цієї діяльності.

Логіка наукового дослідження передбачає звернення до аналізу педагогічних поглядів учених на проблему навчання мовлення дошкільників. Так, ще в працях Я. Коменського знаходимо характеристику чинників, що впливають на розвиток мовлення дітей, серед яких різноманітні ігри (рухливі, словесні, творчі), а також віршовані твори, пісні тощо. Автор подає загальні рекомендації розвитку мовлення в дітей і наголошує на особливій ролі дорослого, зокрема матері, як носія культурної мови.

Цінними є педагогічні думки Ж.-Ж. Руссо щодо проблеми розвитку мовлення, який указував на активну позицію дитини в засвоєнні мовлення, а також підкреслював значення мовлення дорослого, починаючи з самого народження, зауважуючи на якісних характеристиках цього мовлення [120].

Як уже зауважено, у переважній більшості наукових праць мовлення позначено як стрижень будь-якого виду діяльності, що забезпечує її існування. Відображення цієї думки знаходимо в методиці Ф. Фребеля, який говорив про органічне поєднання мовлення з іншими видами діяльності: „Гра і розмова – ось стихія, у якій живе дитина”. Зокрема засобом розвитку мовлення є ігри з „дарунками” [251, с. 202].

Водночас М. Монтесорі вказує на наявність у дитини особливого „механізму сприйняття мови”, а також на безсвідоме засвоєння мовлення дитиною. Основою методики розвитку мовлення на початкових етапах, на її



думку, є *вправи* з наочно-образного збагачення словника та різні класифікації [162].

Пізніше К. Ушинський стверджував, що при безпосередньому засвоєнні дитиною рідної мови значною є *роль педагога* та його обов'язок „виправляти й поповнювати словниковий запас дитини згідно з вимогами її рідної мови” [244, с. 160]. Аналіз спадщини видатних педагогів засвідчує, що автори пропонували розвивати мовлення *у грі*. Саме ігрова діяльність стимулює дитину до мовлення з іншими. Дитина намагається якнайкраще, найповніше й найчіткіше висловити свої думки так, щоб бути зрозумілою іншим, а роль педагога при цьому неоціненна.

В. Сухомлинський підкреслював значення мовлення як структурного елементу різного виду активності. Серед основних засобів педагог називає *живі бесіди, читання літературних текстів*. Автор наголошував на ефективному використанні різних видів діяльності щодо розвитку мовлення дітей: це і спостереження, гра, переказ, малювання, подорожі та ін. [230].

На необхідності навчання мовлення наголошувала О. Усова, розробляючи загальну теорію навчання в дитячому садку. Основним засобом навчання дослідниця вважала *заняття*, а серед прийомів виокремлювала розповідь за зразком вихователя, розповідь за планом, опорними словами, картинкою [238]. Разом з О. Усовою проблемою розвитку мовлення займалися Н. Карпінська [105], Є. Радіна, О. Соловйова, які підкреслювали, що бесіда є вагомим методом у розвитку зв'язного мовлення дітей.

Важливими висновками педагогічних досліджень радянського періоду стали такі:

1) розвитку мовлення в будь-якій діяльності сприяє інтерес дитини до цієї діяльності (Л. Венгер, О. Дусавицький та ін.);

2) важливою є спільна діяльність, у якій діти розвивають та утворюють нові зв'язки в стосунках. Під час самої гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника (Д. Менджерицька, Н. Михайленко, С. Новосьолова та ін.);

3) педагоги наголошують на необхідності створення розвивального середовища, його матеріальне наповнення залежить від освітніх завдань, заняття, теми, інтересів для стимулювання дитини до мовленнєвої активності (Р. Буре, О. Проскура та ін.);

4) велике значення має мовлення дорослого, близького до дитини (О. Кононко, С. Ладивір та ін.). Педагог має слідувати за своїм мовленням як еталоном наслідування дитиною (А. Беленька, А. Богуш, І. Луценко та ін.).

На певному історичному етапі проблема навчання мовлення з педагогічної переростає в лінгводидактичну. Однією з перших, хто вивчав цю проблему, була Є. Тихєєва, яка розробила теоретичні засади дошкільної лінгводидактики, уперше розмежувавши поняття засобів та чинників розвитку мовлення. Одне з провідних місць у лінгводидактичній системі Є. Тихєєвої займає проблема словникової роботи. Серед методів опанування дітьми нових слів авторка виокремлює: екскурсії по кімнаті для дітей; екскурсії-огляди та екскурсії за межі дитячого садка. Одним із чинників розвитку мовлення вона вважає спеціально створене педагогом середовище, яке б повністю відповідало вимогам педагогічного процесу. Отже, Є. Тихєєва у своїх розвідках наголошувала на тому, що починати навчання дітей мовлення необхідно задовго до школи, ще на етапі молодшого дошкільного віку [233].

Грунтовний аналіз становлення української лінгводидактики як науки розкрито в дослідженні Т. Котик [118].

У 1918 році в межах концепції українського дитячого садка С. Русова репрезентувала науково обґрунтовану систему розвитку українського мовлення дітей, зокрема розробила низку методів і засобів мовленнєвого розвитку дітей [196].

Значну роль у формуванні української дошкільної лінгводидактики та дослідження нашої проблеми відіграла плеяда науковців 40 – 80-х рр. ХХ ст. Серед них – А. Богуш, Л. Глухенька, О. Жильцова, А. Іваненко, В. Коник, О. Лещенко, Г. Лоза, Є. Лукіна, Н. Орланова, Н. Савельєва та ін. Активність

лінгводидактичних студій не знижується й дотепер (О. Аматьєва, В. Баранова, Л. Березовська [13], О. Білан [17], М. Вашуленко [159], Н. Гавриш [54], Н. Горбунова, І. Зотова, С. Караман [103], К. Крутій [126], Н. Луцан [149], І. Луценко [150], Л. Михайлова, О. Монке, М. Пентилюк [176; 177], І. Попова, Ю. Руденко, Н. Савінова, О. Савушкіна [207], О. Соцька, О. Трифонова, Г. Чулкова [261], С. Хаджирадєва та ін.).

Лінгводидактичні дослідження вивчають мовленнєву діяльність з погляду навчальної діяльності, що стимулює мовлення. Такий взаємозв'язок тлумачиться як „навчально-мовленнєва діяльність” (А. Богуш), „цілеспрямований процес використання мови задля засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння узагальненими способами мовленнєвих дій та дій у сфері наукових понять, планування, програмування, мовленнєвої діяльності, встановлення комунікації та зіставлення кінцевого результату з попереднім планом” [25, с. 16].

Цінне науково-теоретичне підґрунтя мають дослідження щодо початкових етапів опанування мовленням (А. Богуш [26], Г. Лопатіна [148], Т. Науменко [165], О. Саприкіна [209], Л. Шадріна [265] та ін.). Аналіз означеної проблеми пов'язаний з дидактичним та виховним потенціалом оволодіння дитиною мовленнєвою діяльністю.

Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дітей дошкільного віку посідає гра. Вплив ігрової діяльності на виховний процес дітей розкрито в працях А. Богуш [28; 29], В. Захарченко [90], А. Кенеман, Н. Луцан [149], Д. Менджерицька, А. Михайленко, Т. Постоян [191] та ін..

Активізації мовлення маленьких дітей в умовах закладу дошкільної освіти присвячено наукові розвідки А. Богуш, І. Макаренко, С. Макаренко [155], Т. Науменко [165], О. Саприкіної [209] та ін. На думку Т. Науменко, емоційна сфера є ефективним стимулятором мовленнєвої активності дітей. Саме поєднання різних видів ігор (рухливих, дидактичних, хороводних, театралізованих тощо) розвиває мовленнєвий потенціал дітей [165].

Так, В. Захарченко, розглядає ігровий аспект як дієвий засіб розвитку мовлення дітей [90].

У дослідженні Н. Луцан, присвяченому розвитку діалогічного мовлення та збагаченню словника дітей старшого дошкільного віку, наголошено на ефективному використанні українських народних ігор. Авторка зазначає, що тематичний добір ігор та лексики, пропедевтичне тлумачення її змістовної суті та унаочнення слів на етапі введення лексики на етапі імпровізованих діалогів у грі стимулюють дитину до мовленнєвої активності, що, своєю чергою, є ефективним засобом збагачення лексичного поля дитини [149].

Тему гри, зокрема театралізованої, досліджує Н. Водолага. Театралізовану діяльність авторка розглядає як художню діяльність, що поширює межі використання її як засобу навчання творчого розповідання. Дослідниця зазначила, що театралізована діяльність – один із дієвих засобів розвитку мовлення дитини [42].

На необхідності використовувати театралізовані ігри в дитячому садку наголошувала Л. Артемова. Театралізовані ігри стимулюють дитину до мовленнєвої активності [5]. Такої думки дотримуються Р. Жуковська, Ю. Косенко, Т. Маркова, В. Ядешко та ін., які підкреслювали, що ігри-драматизації вчать дитину відтворювати тексти казок, віршів тощо.

Учені (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик) театралізованому виду діяльності надавали великого значення, яке збагачує дитяче мовлення та розвиває емоційну сферу дитини. Так, гра-драматизація, за визначенням А. Богуш, є самостійним видом театрального-мовленнєвої діяльності [29].

На ефективності ігрових казкових ситуацій щодо розвитку мовленнєвого самовираження дошкільників у своїх студіях наголошувала Л. Березовська. Учена зазначала, що ігрові казкові ситуації супроводжуються монологом чи діалогом, ігровими діями, розподілом ролей, застосуванням дітьми мовних і немовних засобів виразності, які, своєю чергою, є засобом їхнього творчого самовираження [13].

Ідея взаємозв'язку мовлення з різними видами діяльності, зокрема зображальною, знаходить відображення й у сучасних дослідженнях (Т. Житнік, С. Ласунова, А. Омеляненко, В. Рогозіна, О. Саприкіна та ін.). О. Саприкіна зазначила, що використання художнього слова на кожному з етапів ефективно стимулює мовленнєву активність дітей, збагачує активний словник образними словами та виразами [209].

Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в різних видах діяльності досліджувала Т. Постоян, яка пропонує використовувати різні види активності: продуктивно-творчу, мовленнєву, художньо-мовленнєву, ігрову. Авторка зазначала, що чуттєвий досвід, отриманий під час діяльності, збагачує словник дитини з відповідної теми; розповіді дітей стають більш виразними, змістовними [190].

На думку науковців (А. Арушанова [3], А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан [149], Н. Харченко та ін.), розвиток пізнавальної діяльності залежить від процесу опанування мовлення, у якому мовлення є засобом розвитку інтелектуальної активності дітей

А. Арушанова в дисертаційній роботі вказує, що словотворення залежить від деякого рівня інтелектуального розвитку дитини. Формування лінгвістичних здібностей забезпечує оволодіння операціями словотворення [232].

Розвитку мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві присвячено дослідження Н. Гавриш. Мовленнєво-творчу діяльність авторка розглядає як основу розвитку творчих здібностей дітей у різних видах діяльності. Так, розроблена нею модель стимулювання та розвитку мовленнєвої творчості поєднує художньо-естетичний, мовленнєвий, інтелектуально-творчий та особистісний компоненти. Учена розглядає мовленнєво-творчу діяльність як феномен мовленнєвої культури. Зазначено, що в процесі спілкування дитини з однолітками, дитини з дорослим, активного пізнання довкілля проходить сенситивний період творчої мовленнєвої діяльності [50; 54].

Дослідження К. Крутій, предметом якого є процес засвоєння службових частин мови дітьми старшого дошкільного віку, стало одним із перших в Україні в галузі формування граматичної правильності мовлення дошкільників. Учена виокремлює етапи оволодіння дітьми правилами словозміни, формотворення та способами формотворення. Дослідниця з'ясовує особливості формування граматично правильного мовлення в онтогенетичному розвитку дитини, визначає педагогічні умови, що сприяють підвищенню рівня оперування дошкільниками граматичними категоріями [126].

Ефективним засобом розвитку мовлення дітей дошкільного віку, на думку науковців (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Карпінська, Є. Короткова, Г. Лопатіна [148], Н. Орланова, Ю. Руденко, О. Ушакова, Л. Фесенко та ін.), є використання художнього слова. Знайомство зі словесною творчістю (казки, вірші, приказки, загадки, забавлянки тощо) – є ефективним засобом розвитку мовлення дітей дошкільного віку. В бесідах, судженнях, розмовах, дошкільники оцінюють учинки персонажів казок [105].

Дослідження О. Лещенко підтверджують ефективність використання художніх творів для розвитку мовлення дітей. Авторка розробила методичні прийоми щодо використання бесід під час читання літературних творів.

Г. Лопатіна вказувала, що використання художнього слова відіграє важливу роль у розвитку дитини та є дієвим засобом розвитку діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку [148].

Зв'язне монологічне мовлення дітей дошкільного віку стало предметом вивчення Л. Фесенко. Авторка стверджувала, що українські народні казки є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей середнього дошкільного віку [237].

Роль слова, в педагогічному процесі, розглядається в нерозривному зв'язку з наочністю. А. Дементьєва пропонувала використовувати іграшки в навчанні розповідання й застерігала, що не слід змішувати розповідання на заняттях з іграшками з розгляданням іграшок. Учена стверджувала, що

спільне розповідання допомагає дитині розповідати плавно, зв'язно та уникати пауз у своїх реченнях [79; 80].

С. Ласунова пропонувала використовувати народні іграшки як засобу розвитку описового мовлення старших дошкільників [27].

В. Коник, плануючи послідовність роботи з молодшими дошкільниками над словом, одним з етапів цієї роботи називає закріплення слів у розповіданні по картинках, бесідах, іграх [27].

Н. Гавриш пропонує використовувати коректурні таблиці, які стимулюють дитину не тільки до мовленнєвої діяльності, а й формують цілісну картину світу малюка [52].

У своєму дослідженні О. Білан, яка розглядає процес навчання дітей розповідання, пропонує використовувати ілюстрації, що позитивно впливають на збагачення словника дітей, навчання дітей розповідання та залучення їх до творчої діяльності [17]. Таким чином, виокремлення наочних матеріалів як засобу розвитку мовлення дітей, в наукових доробках вчених, посідає особливе місце у нашому дослідженні.

Окремий інтерес становить робота Л. Шадріної, яка вказувала на необхідність систематичної цілеспрямованої роботи з дітьми молодшого дошкільного віку. Авторка у своїй методиці використовувала низку засобів щодо розвитку описового та розповідного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Так, іграшки, картинки, сюжетні картинки допомагають дитині у створенні цілісного образу предмета, а спільне розповідання, яке є однією з головних умов, розвиває в дитини уявлення про різні види висловлювань (описові, розповідні та ін.) [265].

Однак, використання наочності у освітньому процесі ЗДО, без урахування індивідуальних, вікових особливостей розвитку дітей та узгодження з запланованими, наміченими завданнями не забезпечуватиме ефективний результат.

У розв'язанні соціально-педагогічних проблем науковці відводять величезну роль мовленню. Так, опанування соціальних правил мовлення

дітьми дошкільного віку знаходить відображення в студіях С. Курінної, О. Малахової, В. Паніної та ін.

Певний інтерес становить для нас робота Т. Піроженко. У навчально-методичному посібнику „Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника” [113] авторка зазначає, що мовлення дитини проявляється через емоційні, когнітивні, лінгвістичні досягнення, і є комплексною системоутворювальною характеристикою. Так, у запропонованій технології дослідниця визначила, що мовленнєва особистість розвивається тоді, коли вона включена в повноцінну мовленнєву діяльність, а роль дорослого є найвагомішою та провідною. Мовленнєвий простір, мовленнєве наслідування та емоційний підйом ефективно впливають на формування мовленнєвої активності маленької дитини [197].

Неоцінним внеском у становлення та розвиток дошкільної лінгводидактики є наукова школа А. Богуш. Науковиця збагатила науку цінними матеріалами з навчання дошкільників рідної мови; науковими доробками щодо формування способів мовленнєвої діяльності, про інтеграцію мовлення до інших видів дитячої діяльності, про керування процесом підготовки майбутніх фахівців до навчання дошкільників мовлення; активізувала лінгводидактичну спадщину минулого в сучасних умовах та ін. [61].

Різні напрями досліджень розвитку й навчання мовлення, які забезпечили теоретичне підґрунтя наукових розвідок, дали змогу дійти таких висновків:

- мовлення дітей розвивається в умовах закладу дошкільної освіти (А. Богуш [147], І. Макаренко, С. Макаренко [155], Т. Науменко [165], О. Саприкіна [209] та ін.);

- мовлення є засобом розвитку інтелектуальної активності дитини (Н. Гавриш, К. Крутій та ін.);

- взаємозв’язок мовлення з різними видами діяльності: із зображувальною (Т. Житнік, С. Ласунова, А. Омеляненко, В. Рогозіна,



О. Саприкіна [208] та ін.); театралізованою (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Р. Жуковська, Ю. Косенко, Т. Котик, [118] Т. Маркова, В. Ядешко та ін.); ігровою (А. Богуш, В. Захарченко [90], А. Кенеман, Н. Луцан [149], Д. Менджерицька, А. Михайленко та ін.); комунікативно-мовленнєвою (С. Курінна, О. Малахова, В. Паніна та ін.);

– інтеграція мовлення з різними напрямками діяльності: продуктивно-творчою, мовленнєвою, художньо-мовленнєвою, ігровою (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Постоян [191], О. Саприкіна [209] та ін.);

– використання різних засобів для стимулювання мовленнєвої активності дитини: художнє слово (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Карпінська [105], Є. Короткова, О. Лещенко, Г. Лопатіна [148], Н. Орланова, Ю. Руденко, О. Ушакова [242] та ін.); іграшки (Л. Шадріна [265] та ін.); ілюстрації (О. Білан [17], А. Богуш, Н. Гавриш та ін.) тощо.

Одним з ключових понять, яке широко використовують у сучасній методичній науці, є пропедевтика. Пояснення цього лежить у плавному переході від більш зрозумілих і звичних явищ, дій тощо до більш складних. Такий перехід можна успішно здійснити за допомогою пропедевтичного курсу. Виходячи з цього, убачаємо за доцільне розглянути дефініцію „пропедевтика”. Термін „пропедевтика” (від гр. *προπαιδεία* – попередньо навчаю) розглядається як підготовчий, вступний курс [220]. Аналіз наукових джерел показав, що категорію „пропедевтика” тлумачать у широкому і вузькому сенсі. У широкому: як вступний курс, викладений у стислій і доступній формі, вступ до курсу якоїсь науки [231; 37], у вузькому значенні цей термін означає будь-яку системну підготовчу роботу [221]. Принциповою ознакою у визначенні сутності поняття є моментальність, попередність роботи за основний її період.

Пропедевтику, або пропедевтичний курс, використовують у різних напрямках, як-от: медицина, математика, філософія, фізика, хімія, історія, інформатика, педагогіка тощо. Аналіз наукової літератури засвідчив, що система пропедевтики складалася поступово. Вона змінювалася,

доповнювалася, поступово оформлювалися основні компоненти й базові поняття, проте ідеї, покладені в основу пропедевтичного навчання в ХІХ ст., залишаються актуальними й сьогодні. Ідея попереднього навчання була викладена Я. Коменським, який уважав, що, приступаючи до вивчення наук, дитина вже повинна мати уявлення про них [111]. Й. Песталоцці та його послідовники обґрунтовували теорію елементарного навчання, через яке здійснюється підготовка дітей до систематичного навчання [178]. Пропедевтичний курс К. Ушинський розглядав як інтегрований. Автор зазначав, що в навчанні не повинно бути ніяких окремих предметів, а все зливалось в один цілеспрямований вплив [245]. Дещо іншого погляду щодо поняття та характеру пропедевтичного курсу дотримувався С. Гессен. Він бачив у будь-якому елементарному курсі короткий, але послідовний виклад предмета, з відповідним набором понять, фактів і причинно-наслідкових зв'язків між ними. Усе це загалом, на його думку, робило елементарний курс скороченим систематичним курсом будь-якої дисципліни, що суперечить завданням пропедевтики [59]. Подальші розвідки поняття „пропедевтика” показали суперечливі судження цього терміна в логічному словнику М. Кондакова – „підготовка до вивчення більш складної теорії, системи, науки; попереднього кола знань про що-небудь, викладений у стислій і елементарній формі: вступ до будь-якої науки, вступний курс до будь-якої дисципліни. Пропедевтичний – підготовчий, викладений у стислій і елементарній формі” [114, с. 482]. Так, автор змішує такі дидактичні категорії, як „процес” та „засіб”. М. Кондаков, визначаючи пропедевтику як вступний курс, говорить про це поняття як „засіб” навчання, тоді як називаючи пропедевтику „підготовкою”, зараховує її до категорії „процес”.

М. Потапова у своєму дослідженні робить спробу узагальнити наявні дефініції та визначає пропедевтику як „дидактичну умову, що забезпечує неперервну освіту на основі принципів наступності та персоналізації. Засобом реалізації пропедевтики може служити пропедевтичний курс, який є важливою ланкою цілісного освітнього процесу” [192, с. 68]. Пропедевтика

як дидактична умова безперервності освітнього процесу передбачає включення принципу наступності між різними ступенями навчання і в змісті навчального матеріалу, і в організації видів навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз наукової літератури дав змогу розкрити сутнісні аспекти поняття „пропедевтика”. Так, пропедевтика закладає основи для оволодіння навчальним матеріалом. Важливим у пропедевтичній роботі є дотримання принципу наступності між попереднім курсом та основним і змістом матеріалу, який подається, між дитячим садком та школою. Крім того, необхідно спиратися на зміст самого предмета з метою подальшого виявлення типологічних рис пропедевтики, що, своєю чергою, сприятиме ефективній побудові пропедевтичної роботи.

Пропедевтика залишається важливим поняттям у методиці, трактування якої викликає різні питання й суперечки. Уточнюючи це поняття в науковій літературі, ми пропонуємо своє тлумачення *пропедевтики навчання дітей молодшого дошкільного віку зв'язного мовлення*, яке ми розуміємо як підготовчий період націленого формування в дітей знань і вмінь, необхідних для самостійного складання зв'язних висловлень.

Проаналізувавши теоретичні аспекти навчання мовлення дошкільників, охарактеризувавши дослідження означеної проблеми вітчизняної та зарубіжної дошкільної лінгводидактики, зауважимо, що ця проблема є актуальною в різні часи. Науковці звертаються до різних аспектів навчання та розвитку мовлення дітей. Проте більш повно висвітлено питання навчання самостійного висловлення дітей середнього та особливо старшого дошкільного віку. Проблему навчання мовлення молодших дошкільників, навчання зв'язності вивчено фрагментарно, а відтак, доходимо висновку, що існує нагальна потреба розробки методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку.

## **1.2. Психологічні та психолінгвістичні особливості становлення зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку**

Суть аналізованої проблеми полягає в тому, що в теорії й практиці дошкільної освіти основні напрями методики розвитку мовлення розроблено досить повно, проте результати розвідок, здійснених протягом останнього десятиріччя в проблематиці мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку (А. Богуш, Т. Науменко, О. Саприкіна [209] та ін.), та практика роботи закладів дошкільної освіти доводять перевагу індивідуальних відмінностей над віковими нормативами, що є ускладнювальним чинником в організації мовленнєвої роботи з дітьми. На жаль, вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дітей раннього та молодшого віку впродовж останніх десятиліть не тільки в Україні, а й за її межами стало предметом дослідження лише незначного кола науковців (А. Арушанова [232], Г. Лопатіна [148], Т. Науменко, О. Саприкіна, С. Цейтлін, Л. Шадріна [265], Т. Юртайкіна [3] та ін.). Відзначаючи специфіку мовленнєвого розвитку малюків, педагоги наголошують на необхідності оптимізації цього процесу не лише за рахунок мовленнєвих занять, але й в інших видах дитячої діяльності. Вивчення досвіду організації мовленнєвої роботи закладів дошкільної освіти переконливо довело, що багато дошкільнят відчують труднощі у створенні зв'язного висловлення (тексту), оскільки робота з розвитку зв'язного мовлення проводиться не завжди своєчасно й часто без урахування індивідуально-мовленнєвого розвитку кожної дитини. Грамотна організована мовленнєва робота має спиратися на знання психологічних та психолінгвістичних засад.

Проблема мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку належить до числа тих, що знаходяться на перетині різних наукових напрямів: фізіології, лінгвістики, лінгводидактики, психології та психолінгвістики, хоча в кожному напрямі легко виокремити свою пріоритетну лінію. Так, у межах фізіології вивчають умовно-рефлекторний

характер засвоєння мови (О. Іванов-Смоленський, М. Кольцова, Н. Красноярський, І. Павлов, І. Сеченов та ін.), досліджують анатомо-фізіологічні особливості будови мовних центрів та мовних органів, діяльність мовного апарату, що зумовлюють оволодіння мовленням [109]. Лінгвістичні дослідження розглядають мову як знакову систему, що кодує навколишню дійсність – позамовну реальність [77; 78; 91; 103; 193; 268]. Лінгводидактичний аспект вивчення проблеми пов'язаний з навчанням мови – розвитком навичок уживання мови для мислення, спілкування тощо [13; 17; 54; 126; 147; 149; 159; 176; 177; 207; 261]. У центрі уваги психолінгвістики – взаємозв'язок мовлення й мислення, вивчення впливу мовлення на психічний розвиток людини, психологічну зумовленість мовних явищ [128].

Розкриття психологічних та психолінгвістичних особливостей створює теоретичне підґрунтя методичного розв'язання проблеми навчання зв'язного мовлення молодших дошкільників. Логіка наукового дослідження передбачає, у першу чергу, визначення та характеристику психологічних особливостей означеного процесу. Так, психологічна наука розглядає питання становлення та функціонування мовлення, її роль у психічному житті людини, розвитку її інтелекту та самопізнання (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, Т. Піроженко, О. Проскура, С. Рубінштейн та ін.).

Коротко торкнемося цих аспектів. Вітчизняні дослідження проведено в тісному контакті із зарубіжними розробками. Вивчення онтогенезу мовлення в зарубіжній науці можна віднести до кількох теоретичних напрямів. Наприкінці 20-х – початку 30-х років минулого століття виокремлюється теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже [181], якому належить ідея і термін символічної функції. Символічна функція є продовженням сенсомоторного розвитку і становить один з проявів спонтанного розвитку мовлення. В основі символічної функції лежить імітація. Автор дійшов висновку, що мовлення формується на основі попереднього інтелектуального розвитку дитини і є індивідуальним випадком символічної функції. Логічні операції,

необхідні для засвоєння мовлення, не є природними, а формуються в процесі розвитку. Основною відмінною характеристикою пізнавальної діяльності дітей Ж. Піаже вважав егоцентризм. Він уперше дослідив тему егоцентричного мовлення й описав отримані факти в роботі „Мислення та мовлення дитини” [180; 181].

У 50-ті роки XX ст. у рамках біхевіоризму й необіхевіоризму сформувався імітаційний підхід. За концепцією П. Скіннера, формування мовленнєвих навичок відбувається згідно із законами утворення операцій умовних рефлексів. Засвоєння мови за цією концепцією зводиться до повторення набору звуків, готових фраз. При цьому все нове, що з’являється в мовленні дитини, – результат дії за аналогією до готових слів і фраз [2; 59]. За В. Звягінцевим, імітаційний підхід не дає можливості пояснити розуміння мови дитиною та утворення нових, невідомих їй мовленнєвих конструкцій [91].

У кінці 60-х років поширилася теорія заснована на трансформаційній породжувальній граматиці. Засновниками цієї теорії є лінгвіст Н. Хомський та психолог Дж. Міллер. Науковці вважають мовленнєві здібності дітей вродженими, тобто при оволодінні дитиною мовленням зовнішні чинники не мають суттєвого впливу. Засвоєння дитиною мови спрямовується внутрішніми механізмами. Думки Н. Хомського щодо миттєвої появи граматики в дітей дають підставу вважати, що діти – мініатюрні дорослі, принаймні в галузі мовлення [120]. Учений також уважає, що граматику можливо вивчати незалежно від інших психологічних процесів. За оцінкою Н. Андрєєва, концептуальна схема володіння мовою, запропонована Хомським, залишається лише абстрактною моделлю, яка не відображає дійсних якостей мовлення [120, с. 257–283].

Проблема взаємозалежності мовлення та мислення, як було наголошено, завжди перебувала в центрі уваги психолого-педагогічних студій. Передусім зазначені наукові покликання становлять підґрунтя для розкриття особливостей словникового розвитку дітей, накопичення й

розуміння значення слів. Розуміння психологічної природи лексичного розвитку дитини має особливе значення для нашого дослідження, оскільки без достатнього лексичного запасу зв'язного мовлення бути не може.

На кожному віковому етапі розуміння дитиною значення слова відрізняється істотними рисами, протягом дошкільного дитинства усвідомлення дитиною смислової сторони слова проходить тривалий шлях розвитку (Д. Ельконін, М. Жинкін, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Т. Ушакова, Ф. Сохін та ін.) [86; 139; 141; 203; 241; 269; 270]. Науковці виділяють два ступені розуміння дитиною мовного повідомлення: перший зумовлений практичним досвідом дитини (етап ознайомлення з довкіллям), другий характеризується включенням у мовний досвід у процесі спілкування. Значний внесок у цю проблему зробив Л. Виготський. Автор показав, як на основі егоцентричного мовлення виникає внутрішнє мовлення дитини, що є основою її мислення. Процес переходу від думки до слова становить складний процес розчленування думки та її відтворення в словах [47]. Цікавими є думки психолога щодо формування в дитини значення слова. Завдяки спілкуванню з дорослими, взаємному розумінню в дитини виникає певне уявлення про слово, яке стає носієм поняття, однак розуміння значення слова в дитини й дорослого часто не збігається. Відзначаючи різницю в розумінні значення слова дитиною й дорослим, Л. Виготський писав, що слова дорослого і дитини називають одні й ті самі речі, їхні розумові операції різні, звідси й виникає суттєва різниця в розумінні значення слова дорослим і дитиною. Значення слів розвиваються й переходять на новий щабель узагальнення. Зауважимо, що узагальнення та виявлення розуміння значення слова Л. Виготський розглядав як синоніми [47]. Отже, автор наголошував, що мовлення дітей відрізняється від мовлення дорослих, насамперед, залежить від розбіжностей образів, які виникають у дитини та дорослого.

За дослідженнями Н. Циванюк діти 3 – 4 років розуміють основні факти текстів, установлюють динаміку подій, але тільки тих, які пов'язані з

їхнім власним досвідом. Автор зазначає, що ті елементи розповідей, які не знайомі дітям з власного життя, не викликають у них ніяких наочних уявлень [258]. Дещо іншу особливість розуміння значення слів виділив Н. Швачкін, указуючи на те, що діти намагаються знайти конкретне відображення предмета або явища, до якого належить слово, пов'язують звучання слова й значення предмета, іноді вкладають у значення чуттєвий образ або надають слову буквального сенсу [198].

У змісті мовного спілкування дитини М. Кольцова пояснює недосконалість мовлення молодших дошкільників „малим асоціативним полем слів”, підкреслюючи необхідність розвивати мовлення дитини від абстрактних понять до більш конкретних уявлень, від конкретних за значенням слів до більш загальних і навпаки [109].

Психологами встановлено (О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Лурія та ін.), що глибина, адекватність та результат розуміння усного повідомлення залежать від мотивації мовленнєвої діяльності дитини. Мотивація та створення відповідної установки призводять до розуміння тих моментів, які раніше були недоступними для дитини [253; 254].

Проаналізуємо генезу мовлення дитини, що розкриває сутнісні аспекти розуміння мовлення дитиною. У наукових працях, присвячених періоду раннього дитинства, указано на те, що мовлення дітей на етапі становлення розглядається як підготовчий етап в оволодінні вмінням будувати зв'язне висловлення (Н. Аксаріна, А. Богуш, Г. Ляміна, М. Кольцова, Т. Наумова, М. Попова, О. Саприкіна та ін.)

Досліджуючи генезу мовлення як засіб спілкування, М. Лісіна виокремила три етапи оволодіння дитиною мовленням. Перший етап – довербальний. На цьому етапі, на думку авторки, дитина не розуміє мовлення дорослого та сама не говорить, але в процесі ситуативно-особистісної форми спілкування, яка збігається з цим етапом, поступово закладаються передумови оволодіння мовленням [146]. У цей період відбувається інтенсивне оволодіння інтонацією і з'являються так звані псевдослова.



Особливу роль у цей період відведено поведінці дорослого (Н. Аксаріна, М. Денисова, М. Кистяковська, Н. Фігурін, Н. Щелованов та ін.).

Другий етап (за М. Лісіною) – виникнення мовлення. Характеризується появою мовлення в дитини. Дитина опановує свої перші слова та починає розуміти мовлення дорослого. Перехід до мовленнєвого спілкування стає можливим за умови правильно організованого спілкування дорослого з дитиною, під час якого дорослий не лише постійно розмовляє з нею, а й сприяє активному використанню слів (М. Жинкін, О. Леонтьєв та ін.).

Третій етап – генеза мовлення як засобу спілкування. М. Лісіна зазначає, що це тривалий за часом етап, коли дитина опановує словом, поступово навчається використовувати його для спілкування (А. Богуш, К. Крутій, Г. Ляміна, Л. Павлова, Т. Юртайкіна [3] та ін.)

Н. Рибников – один з провідних фахівців у галузі дослідження дитячого мовлення – виокремлював два головні чинники мовленнєвого онтогенезу: дія „виразного інстинкту” та наслідування. Учений аналізував методи вивчення дитячого мовлення: спостереження, опитування дітей, збір даних щодо розуміння мовленнєвих елементів, анкетування батьків. Серед перелічених методів він віддавав перевагу систематичному спостереженню, результативність якого вимагає: точності записів мовленнєвої продукції, дотримання встановлених умов, характеристики стимулів, які викликали реакцію, та реєстрації реакцій організму. Численні праці Н. Рибникова містять матеріали щодо звукового боку, семантики, а також граматики дитячого мовлення [242].

Логіка подальшого дослідження вимагає звернутися до аналізу поняття „зв’язне мовлення”. Так, дефініція „зв’язне мовлення” розглядається як складне і багатопланове явище, що вживається в різних значеннях: як процес і як продукт мовленнєвої діяльності та визначається як „відрізок мовлення, що володіє значною протяжністю і розчленовується на більш-менш закінчені самостійні частини” [6].

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми засвідчив різні підходи щодо визначення поняття „зв’язне мовлення”. Психологи (Л. Виготський [49], Д. Ельконін [269; 270], Г. Леушина [144], С. Рубінштейн [202–204], І. Синиця та ін.) під цим поняттям розуміють мовлення, форма якого закономірно пов’язана і визначається його змістом, а зміст, своєю чергою, є вираженням відповідного бажання або думки мовця. Пропонуємо розглянути й інші підходи щодо трактування цього поняття. Так, за визначенням лінгвістів (Е. Барінова, Б. Головін, М. Ерастов, І. Збарський, М. Мацько та ін.), зв’язне мовлення – це мовлення, у якому наявні всі види зв’язку, що визначають співвіднесеність висловлення об’єктивному світові, об’єкту спілкування та законам мови. Аналіз лінгводидактичної галузі показав, що вчені (А. Богуш, А. Бородич, М. Вашуленко, А. Демент’єва, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк та ін.) розглядають зв’язне мовлення як організовану за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему, відносну самостійність і завершеність, виконує певні функції, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти [26; 27; 29; 79; 80; 152; 153; 159; 174; 177].

На думку І. Синиці, зв’язність мовлення – це насамперед логіка його думок, їхня послідовність, взаємозалежність, доказовість. Воно певною мірою залежить від зв’язності мислення [163; 164].

Учені-психологи зв’язним у специфічному, термінологічному сенсі слова називають таке мовлення, яке відображає в мовному плані всі істотні зв’язки свого предметного змісту. Зв’язність власне мовлення означає адекватність мовного оформлення думки того, хто говорить чи пише, з погляду її зрозумілості для слухача або читача [38].

Безумовно, взаємозалежність усіх компонентів мовлення: виховання звукової культури мовлення, збагачення та активізація словника, формування граматичної будови мовлення та розвиток його зв’язності – розглядаються як необхідна умова для оволодіння основною функцією мовлення – комунікативною, яка, своєю чергою, реалізується у двох основних формах –

діалозі й монолозі. Розглянемо ці зв'язки. У дослідженнях першого напрямку виявлено, що найбільша ефективність оволодіння структурними складниками мови досягається за умови активної роботи дітей щодо зіставлення різних варіантів мовленнєвих одиниць. Вивченню особливостей засвоєння дітьми лексики присвячено розвідки В. Гербової, В. Коник, В. Логінової, Ю. Ляховської, Н. Савельєвої, В. Яшиної та ін. Дослідження в галузі граматичної будови дитячого мовлення проведені А. Захаровою, М. Лаврик, О. Соловійовою, Ф. Сохіним та ін. Засвоєння дітьми звукової системи мови висвітлювали М. Александровська, О. Жильцова, Г. Ляміна, О. Максаков, Є. Радіна та ін.

У студіях другого напрямку (Т. Виноградова, Л. Ворошніна [45], Н. Гавриш [54], Г. Кудріна, Н. Смольникова, О. Ушакова [240], Л. Шадріна [265] ) автори намагалися знайти чіткі критерії зв'язності мовлення. Одним із показників зв'язності мовлення було прийнято вміння структурно правильно будувати текст, використовуючи необхідні засоби зв'язку між словами, реченнями. Усі досягнення дитини в оволодінні системою мови містить зв'язне мовлення, яке дослідники розглядають як смислове, розгорнуте висловлення, що забезпечує спілкування. Зв'язне мовлення відрізняється змістовністю, логічністю, послідовністю (Д. Ельконін, А. Леушина, С. Рубінштейн, Ф. Сохін).

С. Рубінштейн пояснює суть зв'язності як характеристику мовлення через зіставлення зв'язного мовлення із ситуативним [204]. На думку автора, первинною формою мовлення дитини є *ситуативне*, яке зрозуміти можна тільки в певній ситуації. Науковець стверджує, що з поступовим розвитком діяльності дитини, взаємодії з іншими людьми, у дитини накопичується деякий запас інформації. Цю інформацію, або за визначенням автора „велике смислове поле”, дитина намагається передати слухачеві, співрозмовнику в конкретний момент, якомога точніше, відобразивши її у вигляді розгорнутого повідомлення, опису, пояснення, розповіді тощо. Тоді починає розвиватися

зв'язне монологічне мовлення, або, як називає С. *контекстним* мовленням [203].

Ситуативні й контекстні моменти завжди перебувають у внутрішньому взаємозв'язку. Тому можна говорити лише про те, який з цих видів мовлення є головним. Отже, дитина від ситуативного мовлення (до чотирьох років) поступово опановує контекстним мовленням (після п'яти років). Проте контекстне мовлення не накладається механічно на ситуативне й не замінює його. Ці обидві форми мовлення співіснують у дітей, як і в дорослої людини, проте мовлення дітей молодшого дошкільного віку має ситуативний характер. За твердженнями вченого, цей поступовий перехід від ситуативного мовлення до контекстного може бути ефективним етапом навчання зв'язності дітей молодшого дошкільного віку за умови грамотної побудови пропедевтичної роботи [204].

Д. Ельконін надавав великого значення розвитку мовлення для взаємодії з дорослими. У своїх працях автор зазначив, що треба викликати активність дитини, інакше мовлення дітей буде відставати в розвитку саме на стадії ситуативного мовлення [269; 270].

О. Лурія підкреслював, що найпростішою, основною природною й первинною формою мовного висловлення, з якої починається формування мовлення, є усне діалогічне мовлення. Зазначимо, діалогічне мовлення визначається як процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах одного мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає і слухачем, і мовцем [134].

Визнаючи первинність діалогічного мовлення у формуванні різних форм мовного спілкування, Ф. Сохін теж наголошував, що зв'язність монологічного мовлення починає формуватися в надрах діалогу. Автор зазначив, що дуже важливо навчитися конструювати діалог та вміти управляти ним [226, с. 46-49]

Відмічаючи, що ситуативне мовлення протікає в діалогічній формі, дослідники підкреслюють, що мовлення дитини набуває соціального

характеру та соціальної спрямованості (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, С. Рубінштейн). Саме соціальний характер зумовлює прагнення дитини зробити зміст свого мовлення більш доступним та зрозумілим для інших, що призводить до появи нових форм мовлення. А. Люблінською [151] з'ясовано, що внутрішнє мовлення дитини розвивається саме через запитання. Так, за даними Д. Ельконіна [270] та А. Люблінської [151], перехід від зовнішнього мовлення до внутрішнього, від ситуативного до контекстного відбувається саме в дітей чотирьох-п'яти років. Проте дослідження О. Гвоздева, М. Кольцової, Г. Леушиної показують, що окремі елементи монологічного мовлення з'являються набагато раніше, до двох-трьох років [57; 109; 144]. Монологічне мовлення визначається як розгорнутий вид мовлення. Це мовлення більшою мірою довільне: той, хто говорить, має намір висловити зміст і повинен дібрати для цього змісту адекватну мовну форму й побудувати на її основі висловлення [240; 241]. О. Леонтьєв зазначає, що монологічне мовлення треба розвивати, оскільки це організований вид мовлення, де той, хто говорить, планує або програмує своє висловлення заздалегідь [139].

Г. Леушина, яка проводила психологічний аналіз ситуативного етапу розвитку дитячого мовлення, довела, що „...ситуативне мовлення дитини – це, перш за все, яскраво виражене діалогічне, розмовне мовлення. Воно діалогічне за самою своєю структурою і до того ж навіть тоді, коли зовні за формою воно має характер монологу; дитина розмовляє з реальним або уявним співрозмовником або, нарешті, сама із собою, але вона незмінно розмовляє, а не просто розповідає” [144, с. 27–71.] Дослідниця підкреслювала, що в основі дитячої розповіді лежать асоціативні зв'язки, де факти з матеріалу на запропоновану тему переплітаються з фактами з особистого життя, що порушує загальну зв'язність розповіді.

Висновки Г. Леушиної знаходять підтвердження в наступних дослідженнях (М. Лісіна, А. Ружська, О. Смирнова та ін.). Отже, контекстним мовленням дитина опановує в процесі навчання. Це залежить від потреб

дитини, завдань і умов спілкування, змісту мовлення та від індивідуальних особливостей дитини дошкільного віку [146].

У дошкільному віці поряд із ситуативним спілкуванням дитини все частіше наявне неситуативне. Дитина прагне до своєрідної взаємодії з дорослим, співпереживання, спільного обговорення явищ, предметів навколишнього світу, взаємин людей. Мовлення дає дитині можливість подолати обмеженість ситуативного спілкування й дозволяє вийти за межі безпосередньо пережитої ситуації. Так, Л. Федоренко в дослідженнях доводить, що навколишнє мовленнєве середовище повинно бути з достатньо розвивальними можливостями, давши такому середовищу поняття „розвивальний потенціал”[160].

Узагальнення результатів термінологічних розвідок дало змогу визначити зв'язне мовлення як певний процес і продукт не лише мовленнєвої, а й інтелектуальної діяльності, що допомагає розумінню в спілкуванні людей. За науковими висновками психологів, зв'язне мовлення виникає з надр ситуативного. Саме із ситуативного, діалогічного мовлення закладаються ті смислові зв'язки, які є суттєвою ознакою монологічного мовлення. Оскільки молодший дошкільний вік, за твердженням психологів, – вік переважно ситуативного мовлення, зазначимо можливість використання в дітей мовних навичок діалогу для формування передумов зв'язного мовлення. Мовлення формується в такій послідовності: у період раннього дитячого мовлення – ситуативна зв'язаність висловлювань. Потім мовлення дитини стає контекстним, тобто його можна зрозуміти в певному контексті спілкування. Разом з тим, опановуючи контекстним мовленням, дитина не перестає користуватися ситуативним.

Отже, визначено такі психологічні особливості становлення зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку:

– розуміння тексту, фактів, подій дітьми молодшого дошкільного віку відбувається на основі власного досвіду (Н. Циванюк) [258] або конкретне відображення предмета чи явища (Н. Швачкін);

– мислення дитини залежить від наочної ситуації (підказки із навколишніх предметів чи явищ), тому мовлення дитини ситуативне (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, Ж. Піаже, С. Рубінштейн та ін.);

– контекстне мовлення дітей з'являється в процесі навчання (Г. Леушина [144], М. Лісіна [146], А. Рузська, О. Смирнова та ін.).

Аналіз літератури показав, що дослідження особливостей мовлення дітей відбувається також на основі психолінгвістичного підходу (М. Жинкін [86], Л. Засекіна [89], Л. Калмикова [101], О. Лурія, Т. Ушакова [239] та ін.), спрямованого на вивчення механізмів породження (продукування) висловлювань: від ситуації спілкування – до мовленнєвого наміру, тобто мотивації до спілкування, від нього – до плану, структурування певного змісту, від плану – до семантико-граматичних структур, вибір слів і синтаксичних конструкцій [152], тобто механізмів сприйняття й розуміння мовлення [133; 165].

Досліджуючи мовлення, Л. Щерба вказував, що „здібності розуміти та сприймати мовлення не є вродженими, вони розвиваються по мірі засвоєння світу та оволодіння граматиною мовлення” [11, с. 168; 266].

Безумовно, розуміти та сприймати інформацію є головними у породженні мовлення, але, мотив та бажання індивіда поділитися чимось (подіями, бажаннями, відчуттями тощо) служить формою соціальної ідентифікації, зв'язку і об'єднання з іншими співрозмовниками [271; 274].

Механізм смислового сприйняття висловлення за дослідженнями І. Зимньої, складається з двох фаз: 1) на основі ототожнення слова приймається рішення про смисловий ланцюг (синтагма, двослівне поєднання) і про зв'язки між смисловими ланками; 2) фаза формулювання – узагальнення результату перцептивно-мисленнєвої роботи й переведення на цілу одиницю розуміння – загальний зміст повідомлення [92; 93; 95].

Аналіз вітчизняних досліджень у психолінгвістичній науці показав, що проблема формування розповідного тексту на початкових ланках онтогенезу довгий час перебувала на периферії дослідницьких інтересів. За результатами

досліджень учених – О. Бієвої [16], О. Запорожця [88], Г. Кудріної, О. Никифорової, Л. Славіної та ін. – указано, що механізми розуміння дошкільниками тексту починають формуватися в дітей тільки у віці 4 – 5 років, коли дошкільники починають оволодівати новим рівнем відображення дійсності – рівнем моделей ситуацій (Н. Болховських). [32, с. 16–20.]. Дещо інші акценти розуміння дошкільниками тексту як смислового цілого досліджувала О. Бієва [16]. Авторка встановила, що в дітей 3 – 4 років починається активне формування механізмів смислового сприймання мовленнєвих повідомлень і створюються передумови для їхнього розвитку та функціонування, але залишається розуміння на фрагментарному рівні [16, с. 108–109].

Установлено, якщо дитина не знайома зі словами, уживаними в тексті, вона не зможе правильно зрозуміти його. Так, Т. Круглякова у своїх дослідженнях стверджувала, що для адекватного розуміння дітьми текстів необхідне володіння дитиною певним рівнем знань про представлену у творі позатекстову реальність [123]. Так, з розширенням кола спілкування, розвитком процесів пізнання навколишнього світу і самого мовлення в діяльності дитини з'являються монологічні фрагменти-описи.

Науковцями О. Негневицькою й О. Шахнаровичем досліджено механізми оволодіння дітьми системою мови й використання ними мовленнєвих навичок та вмінь. Зокрема, ними було встановлено, що дитина оволодіває словом несвідомо й не може зробити визначення слова, виділяючи його з потоку мовлення [274].

Схожої думки дотримується Л. Калмикова, указуючи, що в процесі сприймання окремого висловлення в дошкільників переважають семантичні операції. Дошкільник сприймає й розуміє не саме повідомлення в його мовному оформленні, а бачить крізь нього світ речей, явищ, дій, ознак, ситуацій дійсності тощо. І в цьому йому допомагає смисл, виокремлений і відтворений ним із сприйнятого висловлення. Разом з тим, зазначає вчена, смисл окремих фраз у висловлюванні, які мають глибокий підтекст, діти



дошкільного віку не розуміють, вони сприймають його безпосередньо в прямому значенні. Діти сприймають не окремі слова або ізольовані фрази, вони намагаються розшифрувати значення повідомлення [98].

Аналіз наукових праць дозволив установити, що діти у своїх міркуваннях як аргумент висловлюють судження, узагальнюючи розповідь, намагаючись конкретизувати за допомогою іншого аргументу, прикладу. З цього приводу Н. Харченко вказує, що у дітей, які приходять до першого класу, доводи, що ґрунтуються на змістових зв'язках, уже близькі до переконливішого в логічному плані доводу [254, с. 18–20]. Авторка зазначає, що тільки в старшому дошкільному віці починає розвиватися пояснювальне мовлення, проте користується дитина ним досить рідко.

Отже, можемо виділити такі психолінгвістичні особливості становлення зв'язного мовлення в дітей, як:

- діти створюють словом тільки той образ, що є в їхній уяві, життєвий образ, який вони знають, набутий через наслідування, ігрову діяльність тощо;
- наочні уявлення виникають у дитини тільки ті, що траплялися;
- діти молодшого дошкільного віку розуміють повідомлення на фрагментарному рівні, але вже починають закладатися всі передумови для розвитку смислового сприймання мовленнєвих повідомлень;
- дошкільник з усього почутого починає оволодівати словом несвідомо, виділяючи його з потоку, він не може пояснити значення слова.

Отже, становлення мовлення – тривалий та складний процес, який залежить і від індивідуальних, і вікових особливостей. Саме розуміння психологічних та психолінгвістичних особливостей становлення зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку залежить ефективності процесу розвитку мовлення дітей. Резюмуючи зазначене, доходимо висновку що при породженні мовлення необхідно враховувати структуру у вигляді граматичних правил та смисловий зміст повідомлень, які приймають форму речень.

## Висновки до розділу 1

Проведений аналіз наукових досліджень у напрямку мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку показав, що ця проблема є актуальною та є предметом наукового інтересу в лінгвістиці, психології, педагогіці, лінгводидактиці, психолінгвістиці, що уможливлює дійти низки висновків теоретичного характеру:

1. Навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку здійснене з позицій *комунікативного, системного, технологічного, діяльнісного* підходів, дало змогу обґрунтувати сутність навчання зв'язного мовлення дітей дошкільного віку та принципи навчання (*загальнопедагогічні, дидактичні, лінгводидактичні*).

2. На основі розгляду теоретико-методологічних джерел осмислено сутність таких понять: „мовлення дітей молодшого дошкільного віку”, „зв'язне мовлення”, визначено зміст поняття „пропедевтика навчання дітей молодшого дошкільного віку зв'язного мовлення”, як підготовчий період націленого формування у дітей знань й умінь, необхідних для самостійного складання зв'язних висловлювань. Схарактеризовано вікові особливості мовленнєвої діяльності (процес) та мовлення (результат) дітей молодшого дошкільного віку. Для молодшого віку характерною є недосконалість мовленнєвої діяльності як форми спілкування, що складається з обмеженого числа мовленнєвих операцій та дій малюків; слабе орієнтування в ситуаціях спілкування, відсутність достатнього числа мовленнєвих формул, відсутність контролю власного мовлення, а також бідний життєвий досвід, словниковий запас малюків, не сформованість більшості граматичних умінь. Установлено, що успішність розвитку та навчання мовлення дітей дошкільного віку значною мірою залежить від особливостей психологічного розвитку (свідомості, мислення, мотивації). На основі вивчення вікових особливостей мовленнєвої діяльності молодших дошкільників узагальнено дані про *психологічні особливості* сприйняття художнього слова як засобу розвитку

мислення і мовлення дітей молодшого дошкільного віку: розуміння тексту, фактів, подій дітьми молодшого дошкільного віку відбувається на основі їх власного досвіду або конкретного відображення предмета чи явища; мислення дитини залежить від наочної ситуації (підказки з навколишніх предметів чи явищ), тому мовлення дитини ситуативне; контекстне мовлення у дітей цього віку з'являється лише завдяки навчання.

3. Вивчення досвіду вітчизняних і зарубіжних науковців засвідчило, що серед засобів навчання та стимулювання мовленнєвої активності дітей виділяють такі види дидактичної наочності: *іграшки, ілюстрації, літературний текст, різноманітні ігри (рухливі, словесні, творчі), а також віршовані твори, пісні, вправи* тощо. З'ясовано, що розвивальний ефект використанню дидактичної наочності забезпечує грамотно організована методика її застосування. З'ясовано, що розвиток мовлення в будь-якій діяльності сприяє інтересу дитини до цієї діяльності. Важливою в цьому аспекті є спільна діяльність, у якій діти розвивають та утворюють нові зв'язки у стосунках, зумовлених мовленням. Під час самої гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність молодшого дошкільника. В контексті нашого дослідження, значимими є наукові положення, в які наголошується на необхідності створення розвивального середовища, що стимулює мовленнєву активність дітей, спонукає їх до побудови самостійних зв'язних висловлювань. Отже, вагомим чинником є методичне наповнення розвивального середовища залежно від освітніх завдань, тематичного планування, інтересів дітей, що стимулюють мовленнєву активність дошкільників. В результаті методичного огляду проблеми визначено чинники, методи, форми та засоби навчання, спрямовані на розвиток мовлення дітей дошкільного віку, які добираються з урахуванням індивідуальних психологічних та психолінгвістичних особливостей дитини.

Охарактеризовано *психолінгвістичні особливості* становлення зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку: діти створюють

словом тільки той образ, що є в їхній уяві; життєвий образ, який вони знають, набутий через наслідування, ігрову діяльність тощо; наочні уявлення виникають у дитини тільки ті, що траплялися; діти молодшого дошкільного віку розуміють повідомлення на фрагментарному рівні, але вже починають закладатися всі передумови для розвитку смислового сприймання мовленнєвих повідомлень; дошкільник з усього почутого починає оволодівати словом несвідомо, виділяючи його з потоку, він не може пояснити значення слова.

Основні результати розділу відображено в наукових працях авторки:  
[ 71; 73; 74; 76; 275 ].

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ РОБОТИ З НАВЧАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ ДИДАКТИЧНОЇ НАОЧНОСТІ

У другому розділі уточнено розуміння дидактичної наочності щодо навчання молодших дошкільників мовлення; репрезентовано обґрунтування методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя.

#### **2.1. Дидактична наочність як засіб навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці**

Спираючись на педагогічну спадщину і традиції наочного навчання, сучасна психолого-педагогічна наука надає наочності пріоритетну роль в організації ефективного освітнього процесу.

Можливості використання наочності вивчали ще з часів Платона, Аристотеля; пізніше – Я. Коменського, Ф. Дістервега, Й. Песталоцці та К. Ушинського, а також науковці різних напрямів – А. Біне, М. Богданович, Л. Занков, О. Кононко, О. Леонтьєв, С. Логачевська, Ж. Піаже, І. Осмоловська, Л. Фрідман, В. Шаталов, В. Штерн та ін. Д. Лордкіпанідзе зазначає, що „використання у навчанні принципу наочності має тривалу історію. До нього вдавалися ще за кілька століть до нашої ери в школах Китаю, Єгипту, Греції, Риму та інших країн ...” [87; 248; 252; 264; 266]. Але, на думку Е. Мединського, то було, так би мовити, емпіричне застосування наочності без теоретичного обґрунтування її, яке вперше запропонував Я. Коменський...” [116, с. 33].

Саме з ім'ям Я. Коменського пов'язують перше теоретичне обґрунтування принципу наочності в його працях „Велика дидактика”, „Світ чуттєвих речей у картинках” (*Orbis sensualium pictus*) та ідею полісенсорної

наочності, хоча самого терміна „наочність” у його працях немає [112]. Сприйняття педагог розглядав як джерело всіх знань, оскільки припускав, що речі безпосередньо відображаються у свідомості. І тільки після ознайомлення із самим предметом можна давати пояснення. У відомому „золотому правилі дидактики” Я. Коменський подав чітке формулювання принципу наочності: „...все, що тільки можливо, представляти для сприйняття почуттями: видиме для сприйняття – зором, те що чуємо – слухом, запахи – нюхом, смак – смаком, доступне дотику – шляхом дотику. Якщо будь-які предмети відразу можна сприймати кількома відчуттями, нехай вони відразу схоплюються кількома почуттями” [111]. Незважаючи на те, що Я. Коменський не є основоположником використання наочності, проте його обґрунтування концепції наочності в педагогічній теорії має дуже велике фундаментальне теоретичне й актуально-практичне значення для сучасної освіти сьогодні.

Дещо іншої думки щодо наочності дотримується Й. Песталоцці, який убачав у наочності єдину основу всякого розвитку. Чуттєве пізнання зводиться до наочного навчання, воно перетворюється на самоціль. Наочне навчання в нього закреслює діалектику чуттєвого й раціонального в пізнавальній діяльності. Й. Песталоцці вважав, що органи чуття у спостереженнях над довкіллям доставляють нам безлад, а в навчанні треба прагнути знищити цей безлад, розмежовувати спостережувані предмети, щоб однорідні й близькі знову з’єднати для формування в учнів понять [179].

На відміну від Я. Коменського, для якого наочність була переважно способом накопичення знань про навколишній світ, у Й. Песталоцці наочність слугувала засобом розвитку здібностей, зокрема мислення та духовних сил дитини.

Цінного значення наочності надавав німецький педагог А. -Ф. Дістервег, що знайшло конкретне вираження в правилах: „від близького до далекого”, „від простого до складного”, „від відомого до невідомого”. Педагог попереджав учителів щодо неприпустимості формального використання наочності, що може призвести до негативних

наслідків у навчанні [132]. А. -Ф. Дістервег зазначав, що наочність повинна знаходити застосування на всіх рівнях освіти, але її призначення на різних рівнях повинно розрізнятися одна від одної. Для дітей молодшого дошкільного віку наочність може слугувати джерелом нових знань, для старших – способом дослідження перевірки отриманих знань [97]. У працях Й. Гербарта та Ф. Фребеля наочність досліджено як засіб забезпечення пізнавального інтересу [96].

Продовженням теорії і практики використання наочності стали напрями розробки дидактичної наочності. Яскравим прикладом – „дари” Ф. Фребеля та дидактичні засоби М. Монтесорі [97; 161]. Цінним для нашого дослідження становить педагогічна робота з дидактичним матеріалом, який знаходиться у вільному доступі дітей.

К. Ушинський з різних боків проаналізував використання наочності в педагогічному аспекті. Наочне навчання, за словами педагога, „будується не на абстрактних уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною...” [246, с. 288]. На його думку, наочне навчання розвиває увагу дитини, сприяє більш глибокому засвоєнню знань. К. Ушинський указував: „учіть дитину яких-небудь п’яти їй невідомих слів, і вона буде довго й марно мучитися над ними; але з’єднайте з картинками двадцять таких слів – і дитина засвоїть їх нальоту .... ” [246, с. 267].

Загалом аналіз ідеї наочності в навчанні дозволяє вважати, що в історії педагогіки тривалий час наочність пов’язували з чуттєвим сприйняттям.

Не менш важливими для нашого дослідження є студіювання іншої групи праць, у яких вивчали наочність як засіб навчання. Особливе значення наочності як засобу навчання науковці пояснюють тим, що „пропускна здатність у органів відчуття людини різна: при цьому пропускна здатність системи „вухо – мозок” слабкіша, ніж система „око – мозок”. Отже, зоровий аналізатор є великим потенційним резервом для збільшення введення інформації в процес навчання. Відзначаючи таку високу пропускну здатність

інформації в органів зору, дидакти вже давно говорять про особливу роль наочності в навчанні [12].

Категорія „наочність” походить від слова „наочний” – переконливий, очевидний, заснований на показі, той, що використовують під час навчання для показу [236, с. 164].

Педагогічна наука розглядає цей термін у значенні не лише *засобу навчання* (Н. Поліванова), а й одного з основних *принципів дидактики*, відповідно до якого навчання базується на конкретних образах, які безпосередньо сприймають учні [44; 63; 87; 187]; як *методу навчання*, що ґрунтується на використанні об’єктів, предметів для показу [37]; як *способу подання навчального матеріалу*, властивість навчальних моделей (Л. Фрідман) [252]; *ілюстрація* усного викладу матеріалу (М. Волович). При цьому відмінність у поглядах призводить до неузгодженості, а часом і взаємовиключних висновків про роль, функції та місце наочності в пізнавальній діяльності.

Безумовно, наочність сприяє активізації розумової діяльності дітей через концентрацію уваги. Розглядаючи наочність в якості методу навчання П. Каптерев, стверджував „...істотна ознака наочного методу полягає не в ілюстрації загальних положень і суджень, а в його елементарності... [102, с. 300]. У розумінні П. Каптерева, „елементарне навчання” наочно за своєю природою, наочно психологічно, відповідає природному розвитку мислення учня. На його думку, тільки при такому наочному методі набувають дидактичної цінності й інші наочні засоби навчання.

Розуміння наочності як властивість педагогічного викладу і природного методу навчання простежується в роботах В. Вахтерова. Педагог подає такий аналіз цього методу: „людина сприймає певний предмет чотирма образами, це образ того, як ми вимовляємо це слово, далі йде звуковий образ – це слухове уявлення предмета, далі слідує образ зорової типографії, те, що ми бачимо, схематично або малюнком, і останній образ – моторно-графічний, як ми показуємо слово рукою, щоб його написати” [36].



Аналіз наукових джерел дав змогу з'ясувати, що, розуміння наочності як засобу навчання є спрощеним і однобічним тлумаченням сутності наочного навчання. Але якщо наочність розуміти і як метод, і як постійну опору дітей на чуттєві образи в процесі засвоєння змісту навчального предмета, то необхідно зазначити, що наочність є дидактичним принципом, що проявляється на всіх етапах освітнього процесу.

У лінгводидактиці численні дослідження пов'язані з питанням поєднання дидактичної наочності та слова. Так, після К. Ушинського проблему використання наочності в навчанні висвітлювали такі вчені, як: О. Білан, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Леушина, А. Макаренко, Є. Тихєєва, С. Русова, В. Сухомлинський, Л. Фесенко та ін. Безумовно, аспект єдності слова й наочності є важливим питанням пізнання в освітньому процесі.

Є. Тихєєва стверджувала, що чим більше органів чуття беруть участь у сприйнятті природи, тим глибше дитина пізнає довкілля: „Слово, пов'язане з наочним представленням, повинно бути прийняте слухом, вимовлено й збережено в пам'яті. Щоб слово залишилося в пам'яті, дитина повинна відтворювати його слухом і свідомістю багато разів, а для того, щоб правильно сформулювати слова, вона повинна часто його повторювати” [233, с. 3–5; 234]. Авторка наголошувала на необхідності використовувати власні малюнки дітей для розвитку мовлення дошкільника. Вона пропонувала педагогам та батькам використовувати малюнки за задумом з метою навчання дитини висловлювати свої думки не тільки графічно, але й словом. Малюнки дітей повинні служити одним із найперших засобів розвитку мовлення дитини [233; 234].

Великого значення наочності в навчанні надавала Г. Леушина, наголошуючи на обов'язковій єдності наочності та слова. Дослідниця вказувала, що демонстрація будь-яких наочних посібників має супроводжуватися словом, що спрямовує увагу дітей на головне, навчає виділяти головне. Наочні засоби використовуються по-різному залежно від завдань навчання [144; 145].

Значний внесок у методику розвитку мовлення зробила Є. Фльоріна, яка підтвердила, що в словниковій роботі з дітьми необхідно спиратися на чуттєвий досвід. Кожне слово вихователя повинно супроводжуватися конкретним предметом, тобто бачити живий яскравий образ. Учена наголошувала, що відрив слова й поняття від конкретного предмета чи явища може призвести до втрати почуття реальності [249]. Отже, наочність покликана не просто розширити чуттєвий досвід дітей, але й збагатити життєвий.

Слушними є думки С. Русової, що слово та наочність мають знаходитися в тісному взаємозв'язку в навчанні. Авторкою визначено чотири основних дидактичних методи: 1) аналіз речей; 2) аналіз думок; 3) синтез речей; 4) синтез думок. Проте С. Русова не обмежувалася тільки цими методами, а стверджувала, що різні завдання потребують необхідного вживання інших методів, як-от: „наскрізність” наочного, пояснювального, розвивального методу, гри тощо [174].

Можливі форми поєднання слова й наочності було встановлено в дослідженнях Л. Занкова [87]. Одна з таких форм характеризується тим, що за допомогою слова вчитель керує спостереженнями учнів, а знання про зовнішній вигляд об'єкта, його будову та інші характеристики вони набувають у процесі безпосереднього спостереження за цим об'єктом. При іншій формі інформацію про предмети й процеси діти отримують зі словесних повідомлень учителя, а наочні засоби служать для підтвердження або конкретизації словесних повідомлень.

Унікальним є внесок у розробку проблеми наочного навчання В. Сухомлинського. Педагог по-новому розглядає природу як більш ширший засіб загального розвитку дитини, ніж його попередники – Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський, адже він не просто вчить бачити та спостерігати, а й спонукає помічати у звичайному – незвичайне, відчувати та переживати гаму різноманітних кольорів та відтінків [132, с. 172]. В. Сухомлинський писав: „Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерела

думки серед наочних образів, і насамперед – серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на „обробку” інформації про цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель ...” [229].

У студіях М. Коніної розкрито методичні прийоми роботи з картинками. Авторка виділила два способи розповідання за картинкою – їхній опис та складання послідовних оповідань. Учена рекомендувала використовувати сюжетні картини для розвитку навичок описового розповідання. Важливим для нашого дослідження є твердження М. Коніної: „Сюжетні картини настановлюють дитини на розповідь, пов’язуючи з інтерпретацією дії. Їх слід використовувати для вправи в розвитку зв’язного мовлення. „Предметні” картини настановлюють дітей до занять номенклатурного характеру, пов’язаних із перерахуванням і описом якостей і особливостей зображуваного об’єкта” [116, с. 145-176]. Авторка зазначала, що використання картинки спонукає інтерес дитину до слова, а сам опис картини – як більш легкий вид монологу.

На основі аналізу низки наукових праць ми визначаємо, що дослідники (А. Богуш, Н. Виноградова, Н. Гавриш, Н. Смольникова, О. Струніна, Є. Тихєєва та ін.) схилились до переваги наочності над іншими дидактичними засобами навчання. Отже, резюмуємо, що поєднання наочності та слова забезпечує ефективне взаємопроникнення відчуття й мислення, що є свого роду фундаментом пізнання. Так, звичайне демонстрування наочності викликають у дитини образи, але ці образи обмежені та незрозумілі для дитини. Доповнюючи наочність словом, у дитини з’являється бажання побачити, дізнатися, зрозуміти [233; 238; 248].

Однак аспект єдності слова і наочності не є єдиним. Безумовно, важливим залишається питання стосовно визначення ролі слова для того, щоб зробити сприйняття учнями наочних об’єктів більш ефективним, змістовним, організованим. Необхідно відзначити, що коли педагог в процесі

заняття, уроку підкріплює словесне звернення наочними засобами, розумова діяльність дітей підвищується та з'являється можливість пізнавати щось через конкретні відчуття.

У контексті нашої роботи проаналізуємо розвідки в галузі загальної дидактики (С. Архангельський, Ю. Бабанський, Н. Волкова, Л. Занков, А. Зільберштейн, А. Маслов, Н. Менчинська, М. Мороз, А. Розуменко, О. Савченко, Л. Скаткін, І. Харламов, В. Ягунов та ін.) [7; 43; 87; 274]. Учені акцентували на важливій ролі розвитку теоретичних положень використання засобів наочності в навчанні. Так, працюючи з наочністю в процесі навчання мовлення дітей молодшого дошкільного віку, необхідно дотримуватися певних вимог, щоб процес навчання й виховання мав певні позитивні результати в розвитку дитини.

У своїх дослідженнях О. Кузьмінський стверджував, що треба враховувати вікові можливості, психофізіологічні особливості; визначати проміжки часу; наочність повинна відповідати навчальному матеріалу та раціонально поєднувати різні методи й форми викладу навчального матеріалу та управління його сприйняттям [127].

Г. Леушина, наголошуючи на пріоритетній ролі наочності в навчанні дітей дошкільного віку, визначила вимоги до наочного матеріалу. Авторка вказувала на естетичне оформлення наочності, з якою працюють діти. Наочність повинна змінюватися не тільки з віком дитини, але й від співвідношення конкретного та абстрактного на різних етапах засвоєння дітьми програмного матеріалу. Г. Леушина у своїх дослідженнях зауважувала не тільки на позитивних моментах використання наочності, але й на тому, що наочність може заважати навчанню маленької дитини. Так, якщо дитина засвоїла певний матеріал, то подальший показ буде заважати розвитку самостійності. Навіть дітям молодшого дошкільного віку показ зразка стає шкідливим, коли малюки можуть виконати завдання самі, на основі словесної інструкції [145, с. 149].

Аналіз літератури показав, що вимоги ставляться не тільки до наочності, а й до самого процесу використання візуалізації в навчанні дітей дошкільного віку. Н. Гавриш зазначила, що при розмові з дитиною за репродукціями картин важлива не кількість запитань, а їхня різноманітність; запитання повинні бути не тільки про очевидне, що гальмують процес мислення та інтерес до твору; питання мають спонукати дитину шукати відповіді через аналіз побаченого [53, с. 7]. Отже, шаблонні, трафаретні, типові запитання гасять не тільки інтерес дитини до картини, а й подальшу роботу взагалі. Діти починають відповідати однотипними словами, фразами, без цікавих власних розповідей. До речі, ці вимоги стосуються й інших видів картин, що використовують у роботі з дошкільниками.

Утім вимоги до відбору наочності, сформульовані вченими (Н. Гавриш, О. Кузьмінський, Г. Леушина та ін.), є надзвичайно важливими для правильного відбору дидактичної візуальної наочності в процесі навчання дошкільників. Зокрема, нами були враховані такі:

- 1) наочність повинна відповідати поставленій меті та завданням під час навчання й виховання дошкільників;
- 2) важливим є поєднання наочності зі словом;
- 3) наочність має враховувати вікові можливості та психологічні закономірності дитини;
- 4) важливо не перевантажувати освітній процес закладів дошкільної освіти наочністю;
- 5) наочність має допомагати виділяти найважливіші ознаки предметів, які досліджуються;
- 6) для пізнання навколишнього світу наочність повинна бути реалістичною та естетично оформленою [7; 43; 53; 87; 127; 145; 274].

Якщо ці дії відповідають одна одній, то наочні посібники й засоби наочності потрібні, корисні; якщо ж такої відповідності немає, то допомога не потрібна або навіть шкідлива. Це і є основне правило підбору та використання наочних посібників і засобів наочності в навчанні [252].

Отже, знання про вимоги використання наочності в навчанні мовлення молодших дошкільників допоможуть уникнути помилок та недоліків, поширених у практиці. Правильно підібрана та використана наочність активізує освітній процес.

З розвитком психологічної науки більш ґрунтовним стало подальше визначення ролі наочного методу навчання.

Наочність, як уже зазначали, відіграє важливу роль в активізації *уваги*, яка є найважливішою умовою всіх психічних процесів. Увага – це спрямованість свідомості на якийсь предмет або явище дійсності. Вона нерозривно пов'язана зі слуховим і зоровим сприйняттям. Поєднання слухового й зорового сприйняття підсилює увагу, допомагає активізації розумового процесу. Навчання є більш ефективним, коли дві системи підтримують і доповнюють одна одну, тобто коли одна й та сама інформація передається і візуальним, і звуковим каналами. За словами П. Лесгафта, шляхом словесного опису, який подає педагог, учень формує приблизне уявлення, яке перекладається в більш чітке тільки тоді, коли учень сам повторює ту дію, опис якої сприйняв слухом, або коли йому показують те, про що раніше йому було сказано [142; 143]. Автор категорично ставився до наочності в навчанні та наголошував, що „слово” має передувати „показу”. П. Лесгафт розглядав метод наочності як джерело пізнання та основу для розумового розвитку. Проте, розглядаючи цей метод, він зазначав, що наочність буде правильно „грати роль” тільки за певних дидактичних умов: попередньої підготовленості сприймання, зв'язку сприймання з розумовими операціями, вміння порівнювати і розрізняти отримані зображення, поєднання наочності та слова тощо” [143].

Відомо, що *увага* дитини молодшого дошкільного віку нестійка, діти часто відволікаються, не стежать, швидко втомлюються, тому, щоб тримати увагу дитини, треба докласти чимало зусиль, щоб досягти результату. Для цього використовують яскраву, красиву наочність, оскільки відомо, що

молодші дошкільники краще запам'ятовують те, що справило на них сильне враження [267].

Слідом за П. Лесгафтом цю ідею розвиває С. Познер [186], вважаючи, що наочні засоби повинні бути використані лише після того, як учні отримають словесний опис. Дослідник вважає, що попередній словесний опис сприяє загостренню уваги і свідомого характеру проведених спостережень. Дещо не погоджуємося з думкою автора, указуючи на те, що *мислення* дітей молодшого дошкільного віку наочно-образне, необхідно спиратися на образи уяви та здійснювати цей процес за допомогою слів [189].

Пильну увагу приділяли психологи *сприйманню* дитиною предметів і явищ навколишнього світу. Науковці й дотепер вирішують питання про обсяг зображень, які здатна побачити дитина молодшого дошкільного віку. Установлено, що діти можуть помітити на одному малюнку не більше 4-х предметів. Більша їх кількість опиняється поза полем зору дитини, яка, зосереджуючись на деталях, пропускає головне. Тому, добираючи картинки для розгляду дітьми, слід урахувувати, що багатопредметність гальмує процес сприймання зображеного [171] Проте ці вимоги, на нашу думку, дещо застаріли, оскільки сучасний малюк живе в інформаційному світі, палітра елементів якого без кінця змінюється. Тож ця думка має бути переосмислена щодо навчання сучасних дітей.

Аналізуючи праці психолога А. Біне, який, проводячи дослідження щодо сприймання картин дітьми, зазначив, що дітям дошкільного віку важко правильно сприймати картинку, адже навіть найпростіша, що містить зображення хоча б двох предметів, відображує їх у якихось просторових зв'язках. Автор установив, що діти від 2-х до 5-ти років можуть тільки перераховувати зображене, а ось описувати можуть діти тільки від 6-ти років. [163; 264] Не погоджуючись з думкою А. Біне, зауважимо, що діти молодшого дошкільного віку можуть описувати зображення за умови цілеспрямованої роботи дорослого. На цьому наголошувала Г. Люблінська, [151], указуючи, що сприйняття картини становить для дітей особливу

складність, тому що картина є відображенням цілого шматка життя природи, людей, тварин тощо [151]. Авторка зазначала, що форма запитання спонукає дитину шукати сенс картини. Якщо запитати: „Що намальовано на картині?“, діти, природно, відповідають шляхом називання будь-якого предмета, зображеного на картині, тобто відповідають на рівні перерахування. Але змінивши форму питання й запитати: „Про що художник розповідає на цій картині?“, або „Про що тут намальовано?“, або „Що тут найголовніше? Як можна коротко сказати про найголовніше на цій картині?“, то в таких випадках ті самі діти відразу переходять до тлумачення [151]. Отже, дослідження Г. Люблінської було вкрай важливим для педагогічної практики закладів дошкільної та шкільної освіти. Формування інтересу до розуміння картини з раннього віку призводить до вміння сприймати картину загалом.

В. Штерн, слідом за А. Біне, установив теж стадії сприймання, але не три, а вже чотири (предметна, дієва, стадія відношення та якості). Психолог зазначив, що на сприймання картинки на тій чи тій стадії впливає не тільки вік дитини, а й зміст зображеного. Проте експериментально встановлено Л. Виготським, що стадії сприймання, описані В. Штерном, характеризують не саме сприймання картин, а співвідношення між сприйманням і мовленням на певних етапах розвитку [40, с. 17].

Роботи американського психолога Р. Арнхейма поклали початок сучасним дослідженням ролі візуального мислення в пізнавальній діяльності, яка докорінно змінює погляд на традиційну наочність. Психолог зауважував: „Активне володіння наочним матеріалом можливо тільки в тому випадку, коли істотні властивості об’єкта мислення за допомогою образу наочно пояснюються.... ”[4, с. 99].

Особливого значення для нашого дослідження мали висновки В. Мухіної. За словами дослідниці, для дітей молодшого дошкільного віку картинка становить дійсність, особливий вид зображення, де намальовані люди, предмети можуть мати ті самі властивості, що і справжні... [164; 269]. Авторка стверджує, що „в дітей молодшого дошкільного віку мимовільне



запам'ятовування й мимовільне відтворення – єдина форма пам'яті. Дитина ще не може поставити перед собою мету, яку потрібно запам'ятати” [164, с. 258.].

Різні погляди та дослідження щодо сприймання картини дітьми дають підстави зробити висновки, що картина або ілюстрація не сприймається сама по собі без супроводження словом дорослого. Так, спочатку дитині важко сприймати картинку загалом, вона охоплює увагою тільки окремі частини. Отже, можна говорити про те, що наочність у навчанні й вихованні як відображення явищ реального світу у вигляді дидактичного образу формується за допомогою спеціальних засобів навчання, має надзвичайне значення для психологічного і, зокрема, мовленнєвого розвитку дитини.

Як стверджував О. М. Леонт'єв, наочність повинна служити „зовнішньою опорою внутрішніх дій, які здійснюють учні” [141]. Говорячи про застосування наочності в навчанні, педагог відзначав, що при виборі засобів наочності важливо виходити з психологічної ролі, яку ці засоби повинні виконувати. Відповідно до цього зауваження О. М. Леонт'єв виділив дві функції наочності, які надзвичайно важливі передусім для молодшого дошкільного віку:

- розширення чуттєвого досвіду;
- розкриття сутності досліджуваних процесів і явищ.

При реалізації другої функції наочний матеріал слугує зовнішньою опорою внутрішніх дій того, хто навчається, у процесі оволодіння знаннями. У цьому випадку сам наочний матеріал не є предметом засвоєння, а лише засобом засвоєння абстрактних знань. Отже, якщо при створенні чуттєвих образів, тобто при реалізації першої функції, як засоби наочності повинні використовуватися реальні предмети або зображення, їх копіюють, то для реалізації другої функції подібна конкретність наочних засобів буде заважати проникненню в суть досліджуваного [104].

С. Рубінштейн писав, що „людина не тільки бачить, а й дивиться, не тільки чує, а й слухає, а іноді не тільки дивиться, а й розглядає або

вдивляється, не тільки слухає, а й прислухається”. Отже, роль зорових відчуттів у пізнанні світу дуже велика. Вони доставляють людині виключно багаті й тонко диференційовані дані, причому, величезного діапазону. Зір дає нам найбільш досконале, справжнє сприйняття предметів. Зорові відчуття найбільш диференційовані від афективності, у них особливо сильний момент чуттєвого споглядання. Саме тому вони мають дуже велике значення для пізнання і для практичної дії [203, с. 266].

Але трапляються й протилежні думки про роль наочності в навчанні. В одній зі своїх праць Л. Виготський зауважував: „наочність означає, перш за все, вигнання всякої трудної думки для дитини ... Наочність, створюючи найбільш легкий і зручний шлях для засвоєння знань, разом з тим в основі паралізує звичку до самостійного мислення, знімає з дитини цю турботу і свідомо усуває з виховання всі моменти складної переробки досвіду, вимагаючи, щоб усе необхідне подавалося учневі в розчленованому, розжованому й перевареному вигляді. Тим часом необхідно подбати саме про створення найбільшого числа ускладнень у вихованні дитини як відправних точок для її думок” [49].

Погодимося з поглядами науковцями на особливо важливу роль наочності в навчанні розповідання для прискорення процесу оволодіння мовними засобами й розвитку зв’язного мовлення дітей. [1; 45; 79; 117; 129; 153; 207; 257].

На тлі посиленої уваги вчених до теорії і практики наочного навчання засвідчимо, що в педагогічних дослідженнях репрезентовано значну кількість класифікацій, які використовують у роботі з дітьми. У контексті завдань дисертаційної роботи вважаємо за необхідне розглянути та схарактеризувати різні підходи щодо класифікацій наочності.

Для формування наочних образів у сучасному навчанні використовують систему засобів, що включає різні види наочності. Розглянемо запропоновані класифікації наочності в наукових дослідженнях.

Згідно з концепцією Т. Ільїної [94], наочність треба розрізняти за її змістовою співвіднесеністю та діяльнісними характеристиками:



Рис. 2.1. Види дидактичної наочності (за Т. Ільїною)

П. Підкасистий наводить близьку до поданої вище класифікацію видів наочності за змістом і характером зображуваного, виділяючи чотири групи: предметну, художньо-ілюстративну, умовно-графічну та схематичну [182].

Таку саме думку знаходимо і в працях Н. Волкової, яка виділяє натуральну (рослини, тварини, явища природи, зоряне небо, гірські породи, прилади, машини); образну (картини, таблиці, муляжі, моделі, математичні фігури); символічну (графіки, географічні карти, діаграми, схеми, формули) наочність [43]. Описаний вище підхід характерний і для класифікації М. Фіцули, який розрізняє натуральну, образну, символічну (динамічну і статичну, плоску і об'ємну) наочність [248].

О. Савченко пропонує поділяти наочність за такою класифікацією: природна, малюнкова, об'ємна, звукова та символічно-графічна наочність і на паперових, і на електронних носіях. Також учена доповнює подану класифікацію аудіовізуальними видами наочності: кінофільми, діафільми, звукозаписи, телепередачі [205].

Відмінною є позиція В. Загвязинського [156], який подає такі види наочності:



Рис. 2.2. Види дидактичної наочності (за В. Загвязинським)

Свою чергою, А. Розуменко виокремлює такі види (рівні) наочності [200; 248]: – конкретну (на рівні явищ). Цей вид наочності полягає у спостереженні реальних об'єктів, яка спрямована на розширення чуттєвого досвіду;

– абстрактну (на рівні загального). Ця наочність характеризує форму вираження логічного знання та сприяє прискоренню мислення людини.

Класифіковано сучасну мультимедійну наочність (фотографія, презентація, відеопрезентація, слайд-проектор, преса, комп'ютерна графіка, кіно-, телебачення, ресурси Інтернету та ін.), що дозволяє розширити обсяг та доступність пізнавальної інформації. Ці медіазасоби, які на сучасному етапі стали невід'ємним складником нашого життя, широко використовуються в навчанні й вихованні дітей (Д. Григорова, Р. Гуревич, М. Кадемія, Ю. Казаков, О. Кравчишина, Ю. Семеняко, О. Федорова, І. Челишева, Н. Череповська, О. Черних, О. Чупріна, Л. Шевченко та ін.).

Відзначимо, що мультимедійна наочність розширює горизонти навчання дошкільників. Як зазначає С. Семчук, наявність різноманітних програмних продуктів для навчання дітей та дидактичні можливості сприяють ефективному використанню комп'ютерних технологій у закладі дошкільної освіти [216, с. 193–200.]. Сучасні медіазасоби, які є актуальними, ефективними, дієвими та доступними засобами навчання, формують у дітей передумови теоретичного мислення, що характеризується усвідомленим

вибором способу дії для розв'язання поставленого завдання [130, с. 10–12.]. Погоджуємося з думкою О. Кравчишиної, яка у своєму дослідженні зазначає, що „медіа як інструмент спрацьовує за умови грамотного педагогічного керівництва” [120, с. 69]. Аналогічної думки Ю. Семеняко [214], яка акцентувала увагу на важливості керування процесом включення медіа в життя дитини. Зазначимо, що використання медіазасобів у навчанні дошкільників повинно супроводжуватися словом педагога, на чому наголошувала І. Челишева, указуючи, що фотографії, журнали з яскравими картинками можна використовувати для розвитку мовлення, але дитині необхідно допомагати описати зображене, скласти розповіді, історії тощо. Із фотографій можна скласти сценарій, який становить послідовно викладені знімки з текстом, який супроводжує кожен із кадрів [259]. Про ефективність мультимедійних засобів в освітньому процесі початкової школи вказувала О. Чуприн. Авторка наголошувала, що поєднання інтерактивних можливостей комп'ютера з комунікативними особливостями графіки, фото- і відеозображення, анімації, звука, спрямованих на роботу з текстом, реченням, словосполученням, словом, будуть ефективними на уроках української мови початкової школи [263]. Тому робота з медіазасобами розвиває уважність, уяву, пам'ять дитини, а за умови правильного керівництва і педагога, і батьків спонукає до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Зауважимо, що важливе значення для нашого дослідження мають праці А. Бородич, Н. Гавриш, З. Істоміної, Е. Короткової, Н. Орланової, Б. Теплової, О. Савушкіної, які підтверджували ефективність такого засобу розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку, як твори живопису. Так, у працях А. Богуш та Н. Гавриш [28, с. 188–219] визначено твори живопису як важливі атрибути освітнього процесу в закладах, що мають значення для розумового, естетичного та мовленнєвого виховання.

За науковими доробками О. Савушкіної, успішне формування образності мовлення дітей досягається на основі роботи з розвитку всіх боків

мовлення, на основі спеціальних вправ, засобів художньої виразності в різних видах висловлення – опис, розповідь, міркування, які залежать від жанру картини [207]. За допомогою спеціального навчання діти вчать пізнавати твори живопису, а цілеспрямоване керівництво з боку дорослого сприяє активному вживанню засвоєних засобів виразності у своєму мовленні.

Дидактична наочність широко використовується в різних галузях освітнього профілю ЗДО. Низка авторів (О. Агаєва, Л. Венгер, Н. Вєтрова, О. Дяченко та ін.) працюють над питаннями використання наочного моделювання для опосередкованого вирішення пізнавальних завдань, формування уявлень про логічні відношення. Д. Ельконін у своїх дослідженнях запропонував використовувати наочні моделі (схеми) звукового складу слова для навчання дошкільнят грамоти та звукового аналізу слова [269; 270]. Л. Журова, проводивши дослідження в дошкільному закладі з навчання дітей грамоти та аналізу слів, удосконалила методику Д. Ельконіна, але суть наочного моделювання залишилась. Певний інтерес становлять для нас дослідження (О. Білан [17], О. Дяченко К. Крутій, В. Ткаченко), які надають великого значення формуванню графічного моделювання в продуктивних видах діяльності дітей дошкільного віку з нормально розвиненим мовленням. Графічні моделі використовуються і для дітей, які мають мовленнєві вади (Ю. Гаркуша) [56]. Успішність роботи зі схемами й моделями залежить від попереднього навчання дітей.

Інтерес становлять наукові положення К. Крутій щодо такого способу унаочнення інформації, як наочні моделі. Зокрема, авторка підкреслює їхню роль для сучасної освіти та наголошує, що наочні моделі відтворюють структуру об'єктів і зв'язків між ними, адже дії наочного моделювання належать до основних пізнавальних здібностей дошкільників у сфері мислення [124].

Такої думки і О. Дяченко, яка описала методику використання схем-моделей для навчання дітей творчого розповідання. Ця система здатна заміщувати об'єкт у певному відношенні, а у в кінці дослідження давати

справжню інформацію про самий об'єкт. Якщо розглядати в загальному, то моделювання – це метод пізнання суттєвих якостей об'єкта через моделі. [118; 147].

На перший погляд може здатися, що запропоновані авторами схеми-моделі схожі, проте в працях більшості науковців знаходимо суттєві відмінності і в тлумаченні суті, і в застосуванні цих понять. Отже, таке глибоке вивчення використання наочних моделей (схем) ще раз підтверджує, що такі наочні моделі розвивають мовлення дітей дошкільного віку, інтелектуальні здібності дошкільника. За допомогою таких моделей дитині дається можливість уявити те, про що розповідає доросла людина, та передбачити результат власних дій.

Різновидом наочного моделювання можна вважати такий вид графічного організатора інформації, як опорні схеми (В. Шаталов). Однією з особливостей методу В. Шаталова є вивчення навчального матеріалу укрупнених дидактичних одиниць [266; 269].

Інший вид наочності пропонує британський психолог Тоні Б'юзен у вигляді схем, що візуалізують певну інформацію, – інтелектуальні карти „mind map”. За допомогою структурно-логічних схем радіальної організації зображають процес загального системного мислення. Так, від центрального поняття відходять допоміжні слова, ідеї, завдання або інші поняття, які зв'язані гілками, що реалізуються у вигляді діаграми. За допомогою складених за певними правилами карт можна створювати, візуалізувати, структурувати і класифікувати ідеї та наочно представляти досить складні концепції й великі обсяги інформації [34]. Аналізуючи дослідження використання інтелектуальних карт як наочності, звернемося до наукової розвідки І. Кіндрат, яка детально описала історію та суть використання карт [106]. У сучасному дослідженні дошкільної освіти інтелектуальна карта як наочний засіб організації навчально-пізнавальної діяльності має назву карти розумових дій, а методику використання цих карт розроблено Н. Гавриш [51].

Охарактеризувавши плоску наочність, розглянемо об'ємну. Так, до цього виду наочності відносимо палички К'юзенера, логічні блоки Дьенеша, кубики Нікітіна. Цей дидактичний матеріал широко використовують як засоби розвитку математичних уявлень у дітей, але за рахунок того, що під час ігрових дій відбувається спілкування з дитиною, можемо віднести і до розвитку мовлення дитини. Діти молодшого дошкільного віку поповнюють свій словник словами (*більший – менший, довгий – короткий, праворуч – ліворуч, між, кожен* тощо). Отже, запропоновані ігри розвивають сенсорні здібності дитини. В ігровій формі вчаться домовлятися, будують діалоги, розвивається логічне та аналітичне мислення дитини [21].

На основі аналізу наукової літератури, поглядів зарубіжних та сучасних науковців зазначимо, що існує велика кількість класифікацій наочності. У зв'язку з тим, що класифікації розглядаються стисло й мають фрагментарний характер, тому нами було запропоновано таксономію узагальнювальних видів наочності. Схематично типологію видів наочності зображено на рис. 2.3.



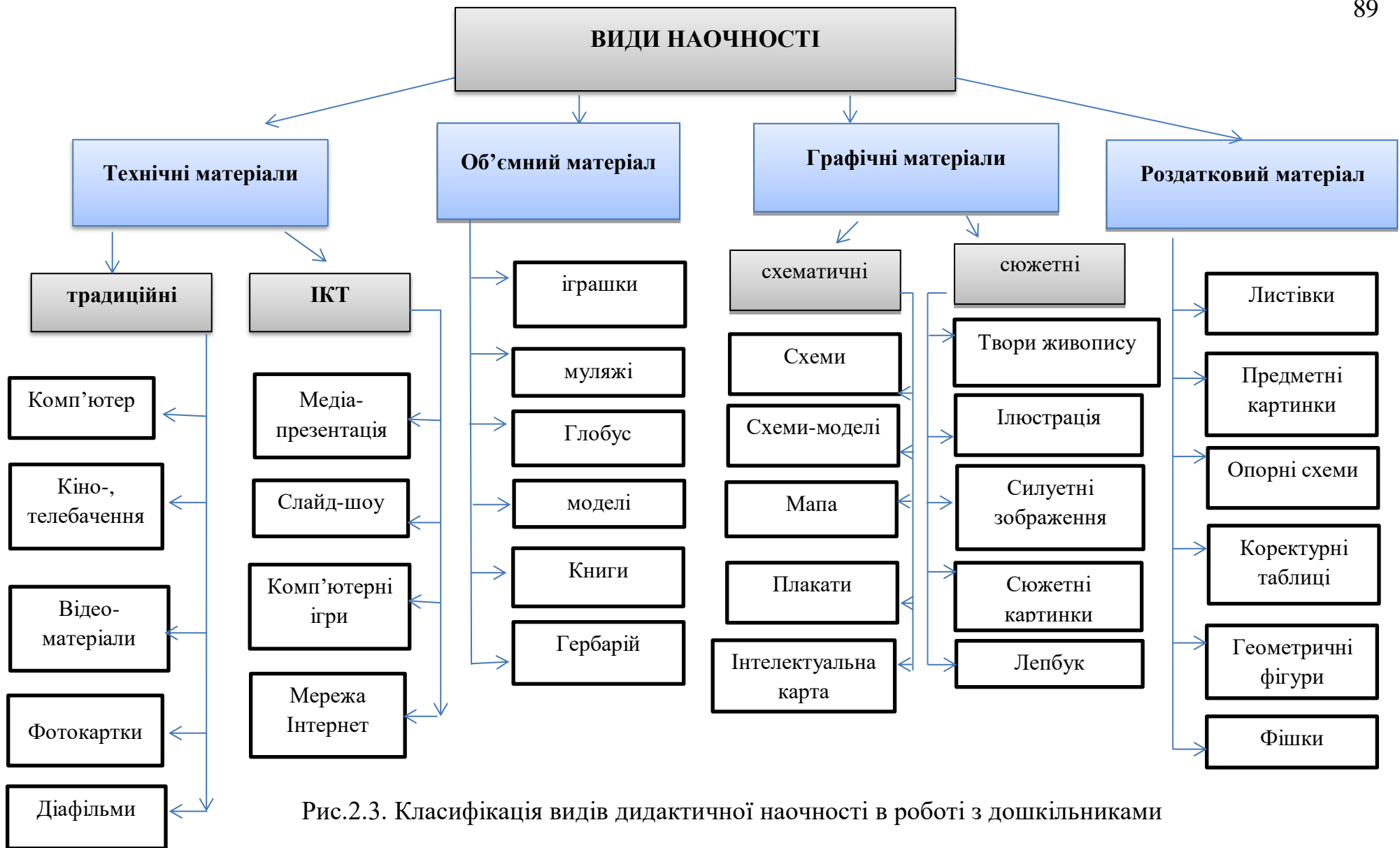


Рис.2.3. Класифікація видів дидактичної наочності в роботі з дошкільниками

Отже, схарактеризуємо дидактичну наочність для дітей молодшого дошкільного віку, що використовується в націленій мовленнєвій роботі з ними.

Умовно можна розділити наочність на велику, дрібну (мілку) та набірну дидактичну наочність. До *великої дидактичної наочності* віднесемо серії сюжетних картин для дітей молодшого дошкільного віку, запропоновані А. Богуш та Н. Гавриш. Їх згруповано в три тематичні блоки: „Удома, разом з родиною” („Ранок починає день”; „На кухні з мамою”; „Готуємо обід”; „Відпочиваємо разом”; „Веселе свято”); „Пори року” („Теплий осінній день”; „Узимку на прогулянці”; „Зустрічаємо весну”; „Улітку на річці”); „Наші маленькі друзі” („Кішка з кошенятами”; „Собака із цуценятами”; „Діти годують кроликів”; „Гра маленьких господарів”) [31]. Цю наочність використовують на заняттях з розвитку мовлення. Картинки стимулюють дитину до спілкування, збагачують словник дитини (іменниками, займенниками, дієсловами, прийменниками, частками, прикметниками тощо); наочність допомагає вести діалоги; спільне мовлення за картинкою та домовляння слів у віршованих текстах, відповіді на запитання дорослих допомагають дитині скласти розповідь, що є пропедевтичним етапом розвитку монологічних умінь. Отже, використання таких картин сприяє формуванню в дитини образних уявлень про картину світу. Серії сюжетних картин, а саме „Наші маленькі друзі”, будуть використані в діагностичних методиках.

До *великої дидактичної наочності* зарахуємо ще одну серію сюжетних картинок, де вперше поєднано два найефективніших засоби навчання: дидактичної картинки й літературного твору, розроблених А. Богуш та Н. Гавриш [30]. Серії сюжетних картин утверджують цінності (сім'ї, доброзичливих стосунків, здорового способу життя, ставлення до природи), об'єднують дітей у спільну діяльність, унаочнюють логічну структуру розповідей, візуалізують планування власного висловлення, сприяють формуванню плавності, зв'язності й логічності мовлення.

*Дрібна (мілка) дидактична наочність*, до якої віднесемо коректурні таблиці. Функцій використання таблиць безліч: від унаочнення освітнього процесу до розвитку словника, розвитку математичних здібностей мислення, пам'яті, уваги та ін. Використовуючи таблиці, змістовно збагачується й насичується освітнє розвивальне середовище, дитина пізнає навколишній світ, розвиває мовленнєвий потенціал, збагачує словниковий запас слів [51].

Лепбук (з англ. „наколінна книга”: „lap” – коліна, „book” – книга), один із видів набірної наочності – це інтерактивна тематична тека, саморобна паперова книжечка з кишеньками, дверцятами, віконцями, рухливими деталями, які можна діставати, перекладати, складати на свій розсуд [200 с. 38-40.] Лепбуки дають змогу поглибити, систематизувати та закріпити отриману інформацію за допомогою дидактичного матеріалу. Отримані знання діти закріплюють, складаючи лепбуки, що наочно узагальнює отриману інформацію. Діти, розглядаючи лепбуки, можуть згадати, що вивчалось протягом тижня або теми, розвиваючи словниковий запас слів, учаться вести діалоги.

Отже, аналіз еволюції засобів наочності в навчанні показує їхню своєрідну трансформацію: від відображення зовнішніх, які чуттєво сприймають, властивостей об'єкта й формування емпіричних понять, емпіричного мислення до спрямованості на системність уявлень дітей та формування й розвиток універсальних навчальних дій дитини, зокрема дослідних і творчих. Сучасна дидактика відстоює значення наочно-образних вражень у процесі формування теоретичного знання. Реальні предмети, їхнє зображення, схеми, моделі та інші засоби наочності допомагають зрозуміти сутність і простежити досліджені явища в динаміці.

Ураховуючи сказане вище, убачаємо за необхідне розкрити особливості становлення мовлення молодших дошкільників, які будуть характеризувати вибір дидактичної наочності та способи подання матеріалу.

Мовлення дітей четвертого року життя має ще багато рис, характерних мовленню дітей раннього віку.

Доведено, *словниковий запас молодших дошкільників*, за даними О. Гвоздєва, у словнику чотирирічної дитини спостерігається 50,2% іменників, 27,4% дієслів, 11,8% прикметників, 5,8% прислівників, 1,9% числівників, 1,2% сполучників, 0,9% прийменників і 0,9% вигуків і часток [57; 58]. Аналіз наукових праць засвідчує про різні показники словникового запасу слів молодшого дошкільника. Відповідно до таблиць В. Штерна, запас становить близько 1600 слів; за Ш. Бюллером – від 598 до 2340 слів [171; 264]; М. Львов вважає, що дитина четвертого року життя використовує у своєму мовленні та знає від 1000 до 4000 слів [152; 153]. М. Алексеєва, В. Яшина у своїх дослідженнях стверджують, що словник дитини до 4-х років нараховує близько 1900 слів [1]. За словами Д. Ельконіна, відмінності в словнику „більш великі, ніж у будь-якій іншій сфері психічного розвитку” [269; 270]. Отже, розширення лексичного запасу слів дітей відбувається за рахунок усіх частин мови. Дитина молодшого дошкільного віку вміє узагальнювати однорідні предмети: меблі, іграшки, одяг тощо. Суфікси, які з'являються у дітей четвертого року життя, за О. Гвоздєвим: *шик*, *-ник* з'являються в мовленні в 3 роки 3 місяці - 3 роки 6 місяців; *-ець* - у 3 роки 6 місяців - 3 роки 9 місяців; *-тель* - у 3 роки 9 місяців - 5 років та ін.

У віці 2 р. 6 міс. – 3 р. 5 міс. до 4 р. (О. Гвоздєв [57; 58], О. Леонтєв, Ф. Сохін [197; 226], С. Цейтлін [257], К. Чуковський, О. Шахнарович [274] та ін.) починають з'являтися дитячі неологізми, тобто самостійно створювані дітьми мовні одиниці.

До 3 – 4-х років діти в основному правильно вживають у самостійному мовленні всі прості прийменники (*у, на, під, з, із, до, за, по, після*), вільно користуються ними у своїх висловленнях. Однак, ці відомості є застарілими, тому потребує детального вивчення емпіричне дослідження словникового запасу слів дітей молодшого дошкільного віку.

Охарактеризуємо *фонетичні вміння молодшого дошкільника*. У вимові дітей четвертого року життя присутня певна недосконалість звуковимови: пом'якшення приголосних, нечітка вимова слів з пропуском певних звуків

(Ю. Аркін, В. Бельтюков, Н. Мікляєва та ін.). Натомість, дослідження інших науковців (Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Філічева та ін.) вказують, що нормативне засвоєння звукової складової мовлення завершується у 2 р. 3 міс. [41].

Незважаючи на розбіжності у дослідженні, все ж таки, всі науковці вказують на індивідуальні особливості дітей. Індивідуальна відмінність темпів зростання словника дитини залежать від багатьох чинників, серед яких значне місце займають особливості мовленнєвого середовища та умови виховання дітей [270]. Можна спостерігати слабкий тихий голос у одних, та не вміння розмовляти тихо у інших дошкільників, невиразну вимову слів, навіть простих у звуковому відношенні, та навпаки досконале мовлення молодших дошкільників. Таким чином, усі порушення носять не патологічний, а фізіологічний характер. Недостатня зрілість мовнорухового та мовнослухового аналізаторів призводить до елізій (пропусків), регресивних і прогресивних асиміляцій (уподібнення звуків), коли відбувається заміна одного зі звуків іншим.

За О. Гвоздєвим, дитина в три роки починає усвідомлювати норми мовлення. З'являються спроби виправити помилки дитячої вимови, а інколи й вимову дорослих. Науковець стверджує, що це другий період у засвоєнні граматичних норм. До трьох років відбувається засвоєння відмінкових закінчень. З 47 відмінкових закінчень дитина вже оволодіває 39 [58]. За дослідженнями Г. Ляміної, мовлення дитини на початку четвертого року життя за формою наближається до мовлення дорослого [154].

Таким чином, під час проведеного аналізу ми дійшли таких висновків: наочність у навчанні є відображенням реального світу у вигляді дидактичних образів та формуються за допомогою спеціальних засобів навчання. Наочність відіграє велику роль в активізації уваги, яка є найважливішою умовою всіх психічних процесів. Наочність пов'язана зі слуховим та зоровим сприйняттям. Використання дидактичної наочності в навчанні підвищує можливості розвитку особистості в таких складниках: інформаційному

(різнобічна візуалізація поданого матеріалу); комунікативному (обмін інформацією); інтерактивному (можливість інформаційної взаємодії, взаємозв'язку); перцептивному (активізація процесів сприйняття й різнобічного пізнання); емпативному (посилення емоційного включення, чуттєвого занурення дитини в навчання) та естетичному (естетичне задоволення). Існує велика кількість класифікацій видів наочності. Науковці класифікують наочність залежно від профільної галузі дослідження, за особливостями виготовлення, від способу відображення, за дидактичною метою та ін. Добираючи картинки для розгляду дітьми, слід урахувувати особливості сприймання, уяви, уваги та мислення, які характерні саме молодшим дошкільникам.

## **2.2. Обґрунтування методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя**

Перш, ніж представити обґрунтування розробленої методики, уточнимо розуміння категорії „методика”, яку науковці потрактовують по-різному: як сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи [15]; розділ педагогіки, що вивчає правила та методи викладання якогось навчального предмета; узагальнення досвіду, способів, прийомів доцільного здійснення будь-якого завдання [221]; сукупність взаємозв'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи; текст, який описує послідовність методів, правил і засобів виконання роботи; учення про методи викладання певної науки, предмета [37].

Методика навчання, за Н. Голуб, визначається як модель освітнього процесу, що інтегрує зміст навчання й навчальну технологію [62]. Визначення теоретичних аспектів, використання ефективних методів і прийомів удосконалення мовленнєвого розвитку дітей, формування в них

засобами мови і літератури наукового уявлення про мову як знакову систему становить суть методики навчання мови [35].

Дошкільна лінгводидактика тлумачить поняття „методика” як прикладну підсистему педагогіки, що дає відповіді на запитання: як досягти певного результату в практичній діяльності, орієнтуючись на наявну систему цінностей [27].

Отже, аналіз літератури засвідчив, що поняття „методика” становить сукупність взаємопов’язаних компонентів: мети, принципів, змісту, форм, методів, засобів навчання предмета, етапів, за допомогою яких здійснюється більш глибоке пізнання педагогічних подій та явищ, розв’язання актуальних завдань. Зазначимо, що методика є предметом дослідження в студіях різних науковців, які займалися проблемою розвитку мовлення дошкільників (А. Арушанова, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Гербова, В. Коник, К. Крутій, Н. Луцан, Н. Малиновська, Т. Постоян, С. Русова, О. Саприкіна, О. Струніна, Л. Шадріна, О. Ушакова, Т. Юртайкіна та ін.) [3; 25; 26; 54; 126; 149; 191; 205; 209; 232; 265; 266].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що одним зі стратегічних завдань дошкільної лінгводидактики є розробка ефективних методик та технологій мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Наявні численні дослідження щодо проблеми питань фонетичного, лексичного, граматичного аспектів мовлення, а саме: методики словникової роботи з дітьми дошкільного віку (А. Богуш, В. Гербова, М. Коніна, В. Логінова, Г. Ляміна, Л. Пенсьєвська, О. Смага, О. Струніна, Є. Тихєєва, В. Яшина та ін.); розробки методики та технологій граматичного розвитку дітей (А. Арушанова, А. Богуш, К. Крутій, Г. Ніколчайчук, Ф. Сохін, С. Цейтлін, О. Шахнарович та ін.); методики та технології звукової культури мовлення дітей дошкільного віку (М. Александровська, М. Алексєєва, О. Жильцова, Н. Карпінська, Г. Ляміна, О. Максаков, Є. Радіна, О. Трофімова, Н. Швачкін, М. Фомічова та ін.).

Отже, аналіз наукових праць показав, що досліджено всі компоненти мовлення дошкільників, що є науково-методичним підґрунтям для нашої роботи.

Процес становлення мовлення в дітей є закономірним складним процесом [26; 27; 54; 126; 154; 152; 239; 265]. Використання різних методів, прийомів, засобів для досягнення результату в розвитку зв'язного мовлення вимагає певної системи послідовних дій. Методику розвитку зв'язного мовлення розглядають у єдиній взаємозалежній системі з цими ключовими завданнями. Кожен окремий напрям взаємодоповнює один одного. Тому методика пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя має формуватися системно, це пояснює логіку вибору системного підходу як одного із головних напрямів методології нашого дослідження і який більш детально був охарактеризований у попередніх підрозділах.

Від початку 90-х років для методики розвитку рідної мови дітей дошкільного віку характерними стали дослідження з проблем розвитку різних аспектів мовлення, які вирізнялися точністю цілепокладання й конкретністю в розробленні способів досягнення мети, ґрунтовним теоретичним розробленням методичних питань. Завдяки цьому методика як наука наблизилася до технологічних наук, а розроблені науковцями методики набули ознак технології [27].

На ґрунті опрацювання наукової літератури з'ясовано про неоднозначне, суперечливе ставлення до визначення понять „методика” та „технологія”. Останнім часом з'явилися праці, у яких пропонуються різні розв'язання цієї проблеми. Проаналізуємо етимологію поняття „технологія”. Так, технологія (з гр. *techne* + *logos* – мистецтво слова, навчання) – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [63.]. Аналіз літератури показав, що існує безліч трактувань поняття



„технологія”, проте єдиної характеристики в науковців немає: системна сукупність і порядок функціонування засобів, які використовують для досягнення педагогічної мети (М. Кларін) [107]; сукупність психолого-педагогічних установок (А. Меретукова) [158]; змістове узагальнення, яке вибирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел) (Г. Селевко) [212; 213]. Технологія не існує в педагогічному процесі у відриві від загальної методології, цілей і змісту. Вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [216, с. 97–100]. Дещо схожої думки дотримується Г. Саранцев. Науковець подає визначення цим поняттям через їхні функції. Технологія навчання дозволяє ефективно вибудовувати процес навчання, керувати ним, отримувати гарантовані результати, але нехтування висновками методичних і дидактичних досліджень позбавить серйозної теоретичної основи технологізації навчання [210, с. 19–24]. Аналіз джерел показав (О. Пометун, Л. Піроженко, С. Сисоєва та ін.), що технологію від методики відрізняють дві головні ознаки: гарантія кінцевого результату й проектування майбутнього освітнього процесу [217, с. 42.].

Методика навчання зв'язного мовлення, на відміну від технології, ґрунтується на теоретико-методологічній (система принципів, методів дослідження, категорій, понять, термінів тощо) та науково-практичній основі (методичні системи і педагогічні технології).

За визначенням науковців, у методиці прописується діяльність педагога, а в технології зазвичай діяльність самих дітей. Методика, на відміну від технології, допускає використання варіативності. Технологічний підхід не допускає пошукової діяльності [189].

На основі описаних науковцями відмінностей цих понять розуміємо педагогічну технологію як технологічно розроблену систему, порівнюємо не з методикою як наукою, що має теоретичний і практичний складники, а з методичною системою організації освітнього процесу конкретного розділу науки про мову й мовлення, роботою над певним етапом розвитку й навчання мовлення дітей. Отже, визначаємо педагогічну технологію як частину

теоретичного й науково-практичного складників методики навчання зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

Визначаючи предметом дослідження пропедевтичну роботу навчання зв'язного мовлення молодших дошкільників, головним завданням стає формування *мотивації* дитини брати активну участь у розмові, що сприятиме активному вправлянню дітей у побудові самостійних зв'язних висловлювань. Розробка нових підходів до навчання сприятиме формуванню в дітей *упевненості* у своїх мовленнєвих діях як оповідачів та співрозмовників. Сучасні діти відрізняються від дітей десяти чи навіть п'яти років. Тому С. Яворська наполягала на нових вимогах до навчання й розвитку дитини, нових пошуках роботи, які стимулюють дитину до успішності, глибини знань та активізації освітнього процесу [77].

Обґрунтовуючи пропедевтичну роботу з навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя, зазначимо, що в попередніх підрозділах ми вже охарактеризували лінгвістичні, психологічні та психолінгвістичні особливості зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, тому розкриємо суть пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення малюків.

Кожна методика спирається на низку принципів, доцільно визначених та обґрунтованих відповідно до поставлених цілей. Принцип, за педагогічним словником С. Гончаренка, трактується як „вихідні положення, що впливають із закономірностей виховання й визначають загальне спрямування виховного процесу, основні вимоги до його змісту, методики та організації” [63].

Дещо інше тлумачення поняття „принцип” знаходимо в словнику С. Ожегова – основне, вихідне положення якої-небудь теорії, вчення, світогляду, теоретичної програми [169; 170].

Аналізуючи літературу, зазначимо, що принцип, за Г. Цехмістровою, [256] – головне вихідне положення будь-якої наукової теорії, учення, науки

чи світогляду та є першим і найабстрактнішим визначенням ідеї як початкової форми систематизації знань.

М. Вашуленко вказує, що принципи навчання – це „ті вихідні теоретичні положення, керуючись якими учитель вибирає відповідні засоби навчання: дидактичний (навчальний) матеріал, методи і прийоми його вивчення, організаційні форми опрацювання” [159, с. 26].

Л. Федоренко детально характеризує методичні принципи навчання дітей мовлення, провідними з яких є такі: принцип розвитку мовного чуття, принцип розвитку уваги до матерії мовлення, принцип розуміння мовленнєвих значень, принцип оцінки виразності мовлення, принцип послідовного нарощування темпів у навчанні. Обґрунтуємо вибір принципів для нашого дослідження. Важливим є принцип розвитку мовного чуття. Закономірність полягає у вивченні мови, де важливо спиратися на чуття дитини. Дошкільник, слухаючи мову дорослого, здатний накопичувати мовленнєвий матеріал та засвоювати закони мовлення. Тому зразок правильного мовлення дорослого, вихователя повинен стати провідним прийомом у навчанні. На заняттях необхідно використовувати такий дидактичний матеріал, який дасть можливість порівнювати незнайомі граматичні форми з уже знайомими [26; 247].

Ще один принцип, не менш значущий, – принцип розуміння мовленнєвих значень. Закономірність визначає єдність мовлення й мислення в синхронності розвитку лексичних та граматичних навичок. Діти дізнаються про найважливіші ознаки основних частин мови і вчать розрізняти ці частини мови в контексті. У мовленні все взаємозалежне, тому розвиток зв'язного мовлення дошкільника повинен будуватися на взаємозв'язку всіх частин мови [247].

Наступний принцип, який ми виділяємо з поміж усіх принципів, – принцип послідовного нарощування темпів у навчанні, який містить постійне оновлення дидактичного матеріалу, нарощування ступеня складності матеріалу та самостійність дитини у викладі матеріалу. Л. Федоренко

визначає такі методичні принципи навчання мови, які за умови реалізації на практиці навчання допомагають передбачити результати навчання; правила організації штучного мовленнєвого середовища, яке дає можливість передбачати розвивальний потенціал (розвивальні можливості) певного мовленнєвого середовища [247]. Так, методика, яка буде охарактеризована далі, складається з трьох сеансів, що доповнюють один одного та взаємопов'язані між собою.

За дослідженнями та класифікацією А. Богуш, методичні принципи дошкільної лінгводидактики залежать від загальнопедагогічних принципів: єдності освітнього процесу з життям; усвідомленості, доступності навчання; послідовності, систематичності навчання; виховного навчання; науковості навчання; наочності; розвивального навчання; гуманізації педагогічного процесу; творчої активності; колективного характеру навчання; партнерства та спільних проєктів; урахування індивідуальних особливостей дітей; радісного навчання [26].

Методика розвитку зв'язного мовлення у своєму педагогічному аспекті спирається на загальнодидактичні принципи: єдності виховання і навчання, зв'язку теорії з практикою, єдності навчання з життям, усвідомленості, систематичності навчання, послідовності, наочності, науковості, доступності навчання, творчої активності, міцності засвоєння знань, розвивального навчання, колективного навчання та врахування індивідуальних особливостей дітей. Окреслені принципи завжди взаємодоповнюють один одного. Використання цих принципів в освітньому процесі дає змогу будувати певну дидактичну систему.

Грунтуючись на загальнодидактичних принципах, у методиці навчання мовлення важливо враховувати специфічні принципи, які представлені загальними, частковими та спеціальними [26; 247]. До часткових методичних принципів навчання мови (А. Богуш, В. Скалкін та Е. Короткова) зараховують: комунікативну спрямованість навчання; забезпечення активної мовленнєвої практики дітей; організацію спостережень над мовним

матеріалом; комплексний підхід до розвитку мовлення; забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дітей; сенсорно-лінгвістичний розвиток дитини; взаємозв'язок мислення, мови й мовлення [27].

Керуючись означеними вище принципами, вважаємо за необхідне проаналізувати ще спеціальні принципи. Ця група принципів стосується конкретної мовної галузі (лексики, фонетики, граматики). До спеціальних принципів навчання зв'язного мовлення дітей зараховують:

- навчання за мовленнєвим зразком; як було зазначено, мовлення дорослого повинно бути змістовним, логічним; словник вихователя має бути багатим і точним, уміле використання синонімів, антонімів, літературних та народних виразів, фразеологічних зворотів тощо;

- самостійність побудови тексту. Цей принцип спрямований на самостійне мовлення дитини, що розвиває в дитини діалогологічні вміння;

- зв'язок мови й мовлення.

Ураховуючи наукові доробки, маємо змогу теоретично обґрунтувати авторську методику пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Методика пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку спирається на показники мовленнєвого розвитку дітей четвертого року життя, визначених програмами („Дитина” [81]; „Українське дошкілля” [194]; „Дитина в дошкільні роки” [82]; „Світ дитинства” [211]; „Я у світі” [9] і тематичними програмами „Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку”, „Мовленнєвий компонент дошкільної освіти”, „Навчання дітей української мови”; „Розвиток українського мовлення у дошкільників”) навчання й виховання дітей у закладах дошкільної освіти.

Пропедевтична робота закладає основи для оволодіння молодшими дошкільниками зв'язним мовленням. З огляду на природу зв'язного мовлення, платформу якого закладають фонетичні, лексичні та граматичні

вміння, виділено три напрями пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей чотирьох років: формування фонетичних умінь, збагачення лексичного запасу слів; формування граматичної будови мови. У процесі навчання всі компоненти розвитку мовлення дітей дошкільного віку постають у взаємозв'язку (Н. Аксаріна, А. Богуш [25; 26; 27], Н. Гавриш [54], К. Крутій [126], Г. Ляміна [154], М. Львов [152], Є. Радіна, Г. Розенгарт-Пупко, О. Ушакова [239], Л. Шадріна [265] та ін.). Ключовою ідеєю застосування методичної роботи є твердження або встановлення залежності формування діалогогічних умінь малюків від якості оволодіння фонетичних, лексичних, граматичних умінь (див. рис. 2.4).

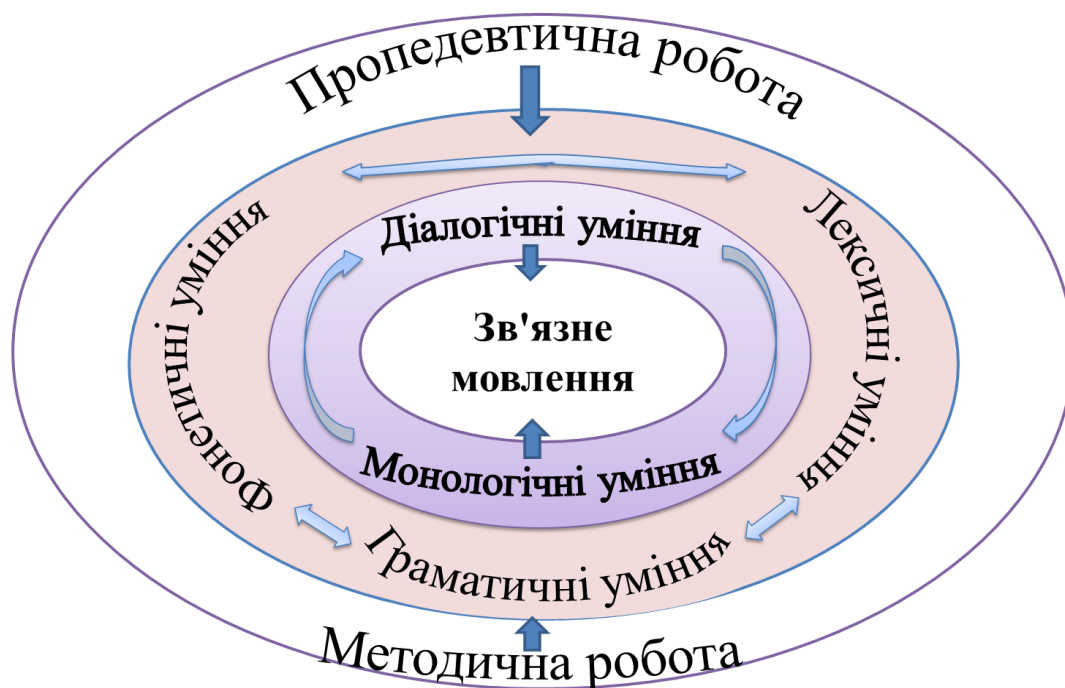


Рис. 2.4. Зв'язок компонентів навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку

Формування фонетичних умінь насамперед стосується виразності мовлення (*інтонація, дикція, темп, сила голосу* тощо); розвиток здатності сприймати на слух звуки мовлення, диференціювати та узагальнювати їх у словах (диференціювання звука у складах; диференціювання звука у словах; диференціювання звука у зв'язних висловленнях); навички правильної

артикуляції звуків (промовляння окремого звука, промовляння складів, промовляння слів, промовляння звука у зв'язних висловленнях). Приділяючи належну увагу формуванню фонетичних умінь у дітей молодшого дошкільного віку, ми закладаємо важливі умови, необхідні для подальшого розвитку мовлення.

Звуковий бік мовлення, як було зазначено, вивчали з різних наукових позицій (Г. Винокур, І. Бодуен де Куртене, О. Гвоздєв, Л. Зіндер, О. Потебня, Ф. де Соссюр, Л. Щерба та ін.).

За Ф. Соссюром, основні одиниці мови (слова, словосполучення, речення) мають смисловий бік (значення) і матеріальний (ряд звуків). Звукові одиниці мови (звук, склад, такт, фраза) пов'язані між собою і становлять єдину систему. Звук характеризується висотою і тембром, склад складається з кількох звуків, такт – група складів, об'єднана одним наголосом. Фраза (або синтагма) складається з кількох тактів, об'єднаних інтонацією. Ці одиниці мови, які мають самостійну протяжність, називають лінійними [225].

Розрізняють і просодичні одиниці, які постають одночасно з лінійними (наголос і всі елементи інтонації: мелодика, сила вимови, темп мовлення, різні види наголосу – фразовий, логічний, емоційний). Від звукового оформлення мови багато в чому залежить сила впливу на слухачів, тому необхідна спеціальна робота формування та удосконалення звуковою стороною мовлення [8; 11; 27; 35].

Як зазначає Д. Ельконін, розвиток зв'язного мовлення в дитини та засвоєння граматичної будови неможливі без оволодіння звуковою системою мови [270]. Правильність вимовлених звуків психологи пов'язують з розширенням активного запасу слів (Н. Швачкін, Н. Жинкін, Г. Розенгарт-Пупко, М. Попова та ін.). Отже, фонетичні вміння нерозривно пов'язані з граматичними та лексичними, тому аналізуємо організацію пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку в єдності всіх компонентів.

Взаємозалежність навчання зв'язного мовлення з лексичними вміннями: збагачення словника дітей (*іменниками, прикметниками, дієсловами, дієприкметниками, прислівниками* тощо) залежить не тільки від його кількісного накопичення, а й виховання в дітей уваги до його змістовного боку, семантики, розуміння значення слів та словосполучень, розвитку словникового запасу. Семантика окремого слова постає у повній взаємодії із семантикою всього словосполучення, речення. Відбувається переведення слів з пасивного словника в активний (пояснення значення слова; введення слова в словосполучення; складання речень, текстів з цим словом).

Оволодіння словниковим складом мовлення ми розглядаємо як необхідну умову засвоєння його граматичної будови, виховання звукової сторони та розвитку зв'язного монологічного мовлення. Підкреслюючи, що невід'ємною властивістю слова як одиниці мови є його значення, зазначимо, що необхідно знайомити дитину з різним змістовим наповненням одного й того самого слова. Так, уміння користуватися словом та словосполученням відповідно до контексту розвиває в дитини побудову зв'язного висловлення.

Проблема формування граматичних умінь мовлення дошкільника включає засвоєння *морфології* (структура слова і граматичне значення в межах слова); *синтаксису* (сполучуваність і порядок розташування слів). Під граматичними (морфологічними та синтаксичними) вміннями ми розуміємо вживання слів у граматично правильній формі (зміна слова в словосполученні за зразком; введення та зміна слова в словосполученні; введення та зміна слова в реченні); продукування речень (за зразком, самостійно); закінчення речень (за зразком, запитанням); побудова речень (за запитанням, малюнком, схемою, опорними словами тощо) [3; 126; 232; 235; 239].

Розвиток монологічного мовлення, як уже було зазначено, відбувається набагато складніше, ніж діалогічного. Воно завжди організоване й не може бути стихійним. Необхідно планувати монолог, готувати фрагменти та



засоби. У монологічному мовленні чітко виявляються жанрові відмінності (опис, розповідь), стилістичні особливості. М. Львов [153] розглядав цей аспект, зіставляючи діалог та монолог. У діалозі закладаються основи монологічного мовлення. Діалог первинний за своєю природою. При опануванні дитиною вміннями відповідати розгорнутими реченнями, пояснювати закладається фундамент монологічного мовлення. У діалозі розвивається й активізується словник, граматична будова мовлення. Тому необхідна робота з розвитку діалогічного мовлення дітей, яке за умови спеціального навчання (А. Арушанова [3; 232], К. Крутій [125; 126], В. Ляпунова, Г. Чулкова [261] та ін.) і досягнення необхідного якісного рівня переходить у монологічне мовлення. Так, навчання дітей діалогічного мовлення здійснюється поетапно: від відтворення мовлення за зразком до самостійної побудови діалогу. За означеною метою доцільно використовувати завдання на відтворення, розігрування діалогів за мотивами прочитаних літературних текстів, оповідань, казок тощо; на доповнення, удосконалення незавершеного діалогу; побудову діалогу за зразком педагога, героя тощо; складання діалогу з порою на дидактичну наочність тощо. Отже, розвиток діалогу в дітей та поступовий перехід його в монолог, які взаємодоповнюють один одного, є фундаментом навчання зв'язного мовлення.

Таким чином, навчання фонетичних, лексичних та граматичних умінь, які становлять триєдність, слугують підґрунтям розвитку діалогічних та монологічних умінь, що, своєю чергою, є центральним у навчанні зв'язного мовлення.

Схематично розглянемо модель методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

*Мовленнєвий потенціал дитини  
Оволодіння зв'язним мовленням*



Рис. 2.5. Модель методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку

У структурі моделі методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку виділяємо співпрацю „педагог – дитина”, „педагог – батьки”, „дитина – батьки” як пріоритетний стиль взаємин у роботі. У цій системі взаємодії найважливіше місце займають стосунки „педагог – дитина” та „дитина – батьки”. Зауважимо, що обов'язковою умовою для побудови діалогу, який стимулює мовленнєву активність дітей, є стиль спілкування педагога з дітьми на засадах суб'єктності. У цих стосунках педагог постає як партнер. Тому в системі „педагог – дитина”, „дитина – батьки”, як зазначає Г. Селевко, „два суб'єкти

одного процесу, які повинні діяти разом, бути товаришами, партнерами, утворювати спілку більш старшого й досвідченого з менш досвідченим, жоден з них не повинен стояти над іншим [213].

Основним організатором пропедевтичної роботи є педагог, але, зважаючи на те, що розвиток мовлення – дуже складний процес, щоб забезпечити повноцінний рівень оволодіння мовленнєвими вміннями, необхідне залучення батьків до роботи. Тісний взаємозв'язок батьків і педагога є важливою умовою психолого-педагогічного супроводу, що стимулює активне мовлення малюків.

Підкреслюючи значущість співпраці в структурі освітнього процесу, І. Зимня виділяє в ньому як форму педагогічне спілкування й називає „умовою оптимізації навчання та розвитку особистості самих дітей” [93, с. 435].

О. О. Леонтьєв подає таке визначення педагогічного спілкування: „Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з учнями на уроці або поза ним (у процесі навчання й виховання), що має певні педагогічні функції та спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності й відносин між педагогом та учнями й усередині учнівського колективу” [137; 139, с. 16].

Визначаючи педагогічне спілкування між „педагог – дитина”, „дитина – батьки” як форму співпраці, вважаємо за необхідне охарактеризувати стиль спілкування. Ми погоджуємося з думкою А. Путляєвої, яка вважає, що в цьому випадку в стилі спілкування педагога з дитиною повинні бути такі риси, як [198]:

- а) увага до розумового процесу дитини, найменшого прояву думок вимагає негайної підтримки схвалення;
- б) наявність емпатії – уміння поставити себе на місце дитини, зрозуміти цілі й мотиви її діяльності, а отже, і її самої;

в) доброзичливість, позиція зацікавленості колеги (друга) в успіхові дитини;

г) рефлексія – безперервний суворий аналіз педагогічної діяльності і введення максимально швидких поправок в освітній процес.

Отже, підтримка, довіра, відсутність страху, емоційна насиченість, радісне ставлення дитини до педагога, до процесу навчання стали пріоритетними у виборі стилю педагогічного спілкування.

У зміст і організацію методики закладено такі педагогічні умови:

а) використання ігрової діяльності як провідної;

б) оснащення освітнього процесу закладів дошкільної освіти дидактичною наочністю;

в) організація процесу навчання дошкільників на основі взаємного співробітництва педагогів ЗДО та батьків.

Використання дидактичної наочності, а також дидактичного мовного матеріалу були визначені основними засобами навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Під дидактичним мовним матеріалом розуміємо текстові матеріали художніх творів: вірші, загадки, прислів'я, казки, оповідання.

Ми поділяємо думку Ю. Бабанського, який вважає, що особливістю наочних методів навчання є те, що вони обов'язково передбачають тією чи тією мірою поєднання їх зі словесними методами [7].

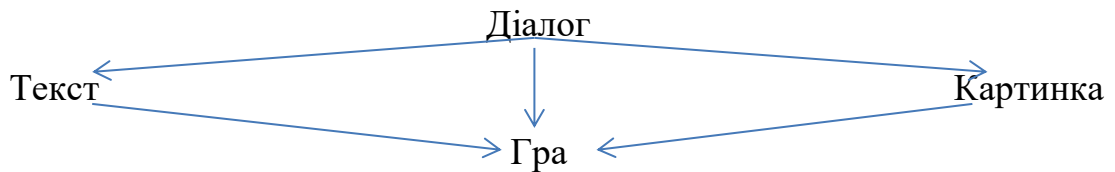
Як було зазначено, у педагогічній практиці існують різноманітні форми зв'язку слова й наочності. Віддати якомусь із них повну перевагу було б помилковим, оскільки необхідно залежно від особливостей освітніх завдань, змісту теми, характеру наявної наочності в кожному конкретному випадку обирати найбільш раціональне їх поєднання.

Навчання молодших дошкільників здійснюється в процесі фронтальних та індивідуальних занять-діалогів. Так, спеціально організовані заняття-діалоги привчають дитину контролювати та уточнювати сказане, ставити запитання (А. Арушанова [3; 232], П. Блонський [22], Н. Варенцова,

Н. Кузіна, Н. Луцан [149], Г. Чулкова [261])). Складаючи сітку фронтальних занять-діалогів, ми орієнтувалися на:

- а) встановлені програми ЗДО;
- б) значущість інших видів мовленнєвих занять як пропедевтичного етапу навчання зв'язності;
- в) психологічні й вікові особливості дитини.

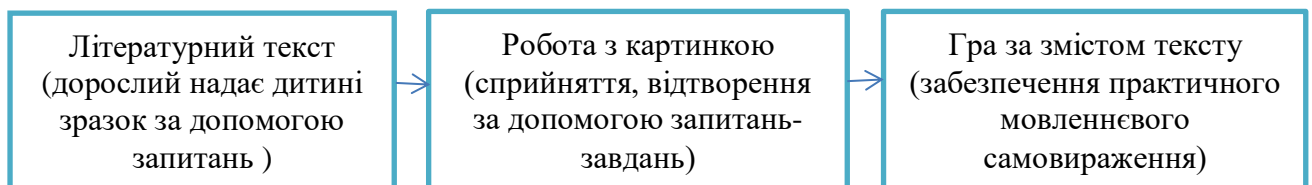
Пояснимо, чому саме заняття-діалоги.



*Рис. 2.6. Складники пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку*

Так, діалог на занятті супроводжує роботу з текстом, *організовуючи сприйняття* зразка мовлення й *надихаючи* на мовленнєве самовираження вражень у грі та інших видах активності. Діалог допомагає *збагатити* та *наповнити* дитячу картину світу й *відтворити* її у продуктивних видах діяльності. Діалог *підштовхує*, *надихає* до гри, *стимулює* мовленнєвий супровід ігрових дій та *мовленнєве самовираження* у грі.

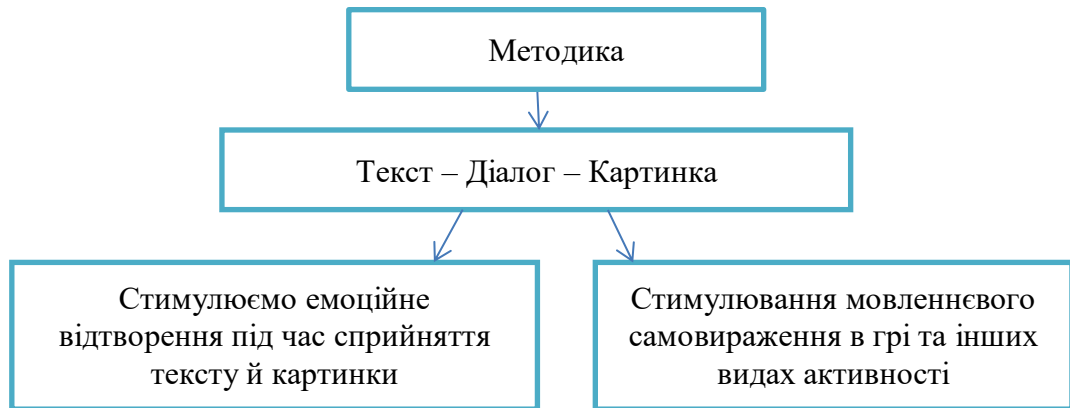
Діалог, який супроводжується описом тексту або картинки (уточнення форми предмета, структури, складу, властивості або призначення (об'єкта)), стимулює до монологічного повідомлення.



*Рис. 2.7. Лінгводидактична сутність методичної моделі пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку*

Мета: закласти основи оволодіння дитиною зв'язним розповідним і монологічним мовленням. Засоби: тріада засобів (*текст, діалог, картинка*).  
Шлях: спонукання, заохочення, стимулювання.

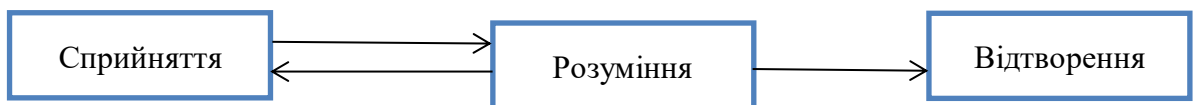
Розглянемо педагогічну сутність методики:



*Рис. 2.8. Педагогічна сутність методичної моделі пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку*

Так, використовуючи тріаду засобів (*текст, діалог, картинка*), які стимулюють та спонукають дитину до мовленнєвого самовираження й відтворення в грі та інших видах активності, будуть не тільки ефективними в роботі, але й стимулювати дитину до використання діалогу між дітьми. Спілкуючись з іншими, установлюючи зміст гри чи іншого виду діяльності, діалог допомагає встановлювати правила та дотримуватися їх. Дитина намагається відтворити, переказати почуте, будуючи прості форми монологу.

Сутність зазначеної методики вимагає й психологічної характеристики.



*Рис. 2.9. Психологічна сутність методичної моделі пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку*

Сприймаючи дидактичну наочність та літературний текст, дитина перетворює їх у своїй свідомості та відтворює в різних видах діяльності. Так, *сприймання, розуміння* літературного тексту, картинки *та відтворення* є основою мовленнєвого розвитку дитини. Літературний текст надає дитині

систему еталонних мовних засобів, під час яких дитина набуває навичок використання цих засобів у повсякденній мовленнєвій діяльності [47; 48].

Досить актуальним для нашого дослідження є зауваження П. Блонського про те, що розповідання за картинкою можна розуміти як перетворення сприйняття на мислення [22].

Психологічна наука розглядає сприйняття як початковий етап процесу встановлення й усвідомлення смислових зв'язків між одиницями мовлення, що вирізняються слухом чи зором [138]. Так, нерозривний зв'язок сприймання літературного тексту пов'язаний з його розумінням: сприймання відбувається на основі розуміння, а розуміння – на основі сприймання [138]. Розуміння літературного тексту є продуктом мовленнєвої діяльності й процесом цієї діяльності (В. Бельтюков, М. Жинкін, І. Зимня, О. Кубрякова, О. Леонтьєв, О. Лурія та ін.). Саме слово є базовим, початковим елементом розуміння тексту. Пропонуючи завдання на продовження змісту літературного тексту, педагог привчає дитину уважно слухати текст, підбирати слова, не просто близькі за звучанням, але й відповідні до змісту, а також закріплює навички правильної вимови звуків та артикуляції.

Отже, збагачення та наповнення дитячої картини світу, розширення життєвого досвіду, розвиток та активізація словникового запасу, засвоєння граматичних конструкцій є необхідною умовою процесу розуміння мовлення.

Зазначимо, дитина молодшого дошкільного віку перебуває в ситуації, коли вона спілкується, послуговуючись при цьому обмеженим запасом мовних засобів (*фонетичних, лексичних, граматичних*), тому заняття-діалоги з навчання зв'язного мовлення включають такі напрями роботи:

- робота зі збагачення, уточнення та активізації словника;
- робота на фонетичному рівні;
- робота на граматичному (морфологічному та синтаксичному) рівні;

Ми спираємося на триєдність навчання зв'язного мовлення дошкільників, оскільки і ті, і ті, як було розкрито раніше, знаходяться в

тісному взаємозв'язку та є основними складовими компонентами зв'язного мовлення.

Розвиток мовленнєвого потенціалу дитини відбувається під час реалізації різноманітних взаємодоповнювальних видів діяльності дошкільника, а саме: художньо-мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, театральної-ігрової, самостійно-ігрової.

Отже, методика пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення молодших дошкільників складається з сеансів активізувального спілкування, мета яких полягає в стимулюванні мовленнєвої активності дітей у процесі комунікації за змістом твору та його обігрування. Логіка послідовної зміни видів мовленнєвої роботи в процесі опрацювання літературного тексту протягом кількох занять: від забезпечення його активного сприймання, вправлення в умінні відповідати на запитання та відтворення елементарних дій за змістом – на першому занятті; стимулювання дітей до обговорення змісту літературного тексту після його повторного прочитання та розглядання картинки-ілюстрації – на другому. На цьому етапі молодших дошкільників залучали до складання описової оповіді за допомогою прийому суміжного мовлення. На третьому занятті дітей спонукали брати участь у складанні повідомлення під час відтворення літературного сюжету за допомогою інсценізації та вільної гри з фігурками-персонажами на наборному полотні.

На кожному із запропонованих етапів нами визначено основну мету, окреслено пріоритетні напрями роботи, виокремлено найбільш ефективні засоби розвитку активного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Представимо послідовність дій на основі опрацювання одного тексту згідно з методикою пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

*Перший сеанс активізувального спілкування* визначає таку мету: спонукання до активного сприйняття літературного тексту та відтворення елементарних дій за змістом; мотивація до пізнавальної діяльності. Цей етап



супроводжується читанням літературного тексту, наочністю до тексту та руховими промовляннями (імітаційні вправи). Головним завданням цього етапу є мотивація дітей до мовленнєвої взаємодії. Безумовно, головну роль на цьому етапі відведено педагогу під час удосконалення мовних умінь у побудові тексту за рахунок створення комунікативних ситуацій.

Провідними видами діяльності цього сеансу є: *включення дитини в розмову за змістом літературного тексту; імітація рухів (за змістом тексту); розповідання з обов'язковим використанням наочності до тексту.* Імітаційні вправи в процесі спілкування, опора на картинку та спільний діалог є допоміжними засобами розвитку зв'язного мовлення дитини.

Акцентуємо увагу першого сеансу активізувального навчання на розвиток фонетичних умінь („Імітація”, „Чую не чую”, „Гучно-тихо”, „Шепоче вітер” тощо) та збагачення лексичного запасу слів. Заняття з формування фонетичних вмінь мовлення відбувається з метою розвитку навичок звукового аналізу та синтезу, а також формування в дошкільників правильної звуковимови. Заняття, спрямовані на формування лексичних вмінь мовлення, визначені як пріоритетні на першому етапі сеансу активізувального навчання. Вправи, спрямовані на засвоєння іменників (*дощик, сонечко, крапочка, галявина* та ін.), дієслів (*пішов, допомогти, збиратися, боятися* та ін.), прикметників (*літній накрапайчик, лагідний, сумний*) та ін. Заняття цього етапу розширюють кругозір дітей через ознайомлення з об'єктами та явищами навколишньої дійсності, їхніх дій, ознак. Досліджуваний пізнавальний матеріал передбачає розширення словникового запасу, розвиток словесно-логічного мислення дошкільнят, мовного сприйняття, пам'яті, слухової уваги та інших мовних процесів під час формування міркувань і висновків.

Наведемо приклади роботи з літературним текстом Галини Малик „Як сонечко крапочки загубило” на цьому сеансі.

Педагог: Ой, подивіться на вікно (*спонукання*), хто там до нас завітав, це залетіло сонечко, воно дуже сумне (*активізація уваги*). Давайте ми разом

запитаємо в сонечка, може щось трапилося. „Сонечко! Чому ти таке сумне? *(звернення)*. Воно таке засмучене, що не може відповісти, але дивіться, нам сонечко принесло ось таку яскраву книжечку *(показ книжки)*. Напевно, прочитавши книжечку, ми зрозуміємо, чому сонечко плаче та не відповідає нам?” *(запитання)*.

Педагог читає оповідання Галини Малик „Як сонечко крапочки загубило” (див. додаток Б), супроводжуючи картинкою за змістом літературного тексту.

Педагог: Яка чудова казочка, цікава, а вам сподобалась? *(звернення)*. А як капає дощик, кап, кап... *(імітація звуку)*. А пальчиками зверху-вниз покажемо, як капає дощик. Педагог разом з дітьми показує, супроводжуючи звуками, як капає дощ *(імітація рухів за змістом тексту)*. Діти, скажіть, а який дощик був у казочці? Це був крапайчик *(збагачення лексичного запасу)*. Маленький, який дуже швидко закінчився. Діти, як капає маленький дощик *(повтор-підтримка)*, а великий *(зміна голосу)* ?

Педагог: Наше сонечко просить, щоб ми допомогли друзям *(прохання)*. Вони теж потрапили під дощик, та крапочки змilo, а метелик один не може сам впоратися. Подивіться, ось вони в нас які *(розгляд картинки)* Діти, ми допоможемо сонечкам? *(звернення)*. А що ми будемо малювати? *(запитання)*. Ми малюємо крапочки! *(повтор, запитання до дітей)*.

Педагог показує трафарети сонечка без крапок. Діти пальчиками малюють їм крапки. Діти, подивіться на картинку! *(звернення, розгляд картинки)*, а наше сонечко всміхається, бо ми намалювали крапочки, які ніякий дощик не змие. Давайте ми з вами їх відправимо на галявину *(прохання)*. Усіх сонечок вивішують на підготовленій галявині. Після малювання педагог включає тиху спокійну мелодію, діти імітують рухи крил та літають по кімнаті.

Отже, включення в розмову та імітаційні фонетичні вправи є головними на цьому етапі. Заохочення дітей до спільної мовленнєвої діяльності відбувається через використання доступних дітям цього віку

мовленнєвих жанрів: *привітання, звернення, показ, заохочення* тощо. Педагог дає зразок правильного мовлення та спонукає дітей до наслідування. Так, репліки-повтори надають дитині впевненості в розмові.

Наступною частиною цього сеансу є використання римованих віршиків.

Педагог читає вірш „Дощик”.

*Дощик плакав, дощик плакав*

*Намочив kota й собаку,*

*Груші, яблука і сливи*

*Отакий він – дощ плаксивий.*

Педагог: Привіт, Дощику! (*ініціація до розмови, спільне мовлення, показ картинки дощику*). Дощику, ти кого намочив? Діти, кого намочив дощик? (*запитання*). І kota, собачку (*репліки-повтори, показ картинки kota, собаки*). Як замуркав котик, коли пішов дощик? – Няв (*голосові імітації*). Давайте зробимо дах для kota й собачки? (*будують руками дах*). Який у нас дощик – ... (*плаксивий*)? (*активізація словника, спільне мовлення*). Дощик сильний пішов, намочив усіх (*тупотять ногами гучно*), і маленький (*тупотять ногами тихо*).

#### *Дидактична гра „Дощик – Сонечко”*

Мета: розвивати здібності до слухового аналізу.

Хід гри: Педагог роздає ролі дітям груші, яблука і сливи. Діти кружляють по кімнаті. Коли педагог говорить „Дощик”, діти сідають на килимок, закриваючи руками голову, а коли говорить „Сонечко” – діти танцюють.

#### *Дидактична гра „Тихо-гучно”*

Мета: розвиток словника дітей та слухової уваги.

Хід гри (*варіанти*): Педагог пропонує дітям гучно показати, як свистить вітер (С-С-С), як свистить вітер тихо (с-с-с).

До кімнати залетів великий комар, він дзвенить (З-З-З), а поряд з ним маленький, ще дитина, і він не вміє гучно дзвеніти, тільки тихо (з-з-з).

Маленькі мишенятка прибігли в нірку від кішки й почали плакати матусі (*ni-ni-ni*), а матуся голосно відповіла: „Не ходіть без мами нікуди” (*III-III-III*).

*Дидактична гра „Хто кличе?” (див. додаток В)*

Мета: активізація словника дітей, розвиток слухової уваги, уміння розрізняти висоту, силу й тембр голосу.

Хід гри: Педагог розкладає на столі картки тварин та звуки, які імітують тварин, просить кожну дитину згадати, хто так говорить. Педагог показує картинку, запитує дітей як нявкає кіт?. Діти: Няв-няв-няв! Корова мукає як Му-му-му! Паровоз гуде як - У-У-У! тощо.

*Дидактична гра „Прислухайся”*

Мета: розвивати навички впізнавати та розрізняти немовленнєві звуки, розвиток слухової уваги та слухової пам'яті.

Хід гри: Педагог пропонує дітям прислухатися до звуків, що за вікном: Що гуде? (машина); Хто кричить? (хлопчик); Хто стукає? (дятел).

*Дидактична гра „Голосок упізнай”*

Мета: розвиток словника, розрізнення висоти, сили, тембру голосу.

Хід гри: Діти з педагогом стають у коло. Одна дитина в центрі кола із зав'язаними очима. Педагог читає вірш, показує на іншу дитину, яка стоїть у колі та промовляє останні слова:

Жабеня по доріжці  
Скаче, витягнувши ніжки,  
Побачило комара і закумкало:

*Ква-ква-ква!*

Дитина із зав'язаними очима повинна вгадати, хто „кумкала”.

Під час першого сеансу проводимо шумові руханки:

З неба дощик накрапає, (*тихо тупати ногами*)

Рідну землю умиває! (*імітувати умивання обличчя*)

Дощик капає сильніше, (*тупати ногами сильніше*)

Вже надворі зникла тиша! (*продовжувати тупати*)

Зайчик дощичку злякався (*показати вуха зайчика*)

І під кущиком сховався. (*присісти, накрити голову руками*)

А весела дітвора

Голосно кричить: Ура! (*вигукують Ура!*)

*Олена Карпицька*

Відзначимо, що зміст цього етапу передбачає вирішення таких педагогічних завдань, які в комплексі забезпечують підвищення рівня комунікативної готовності дошкільнят до навчання:

а) дидактичних (збагачення, розвиток та активізація словника дітей з теми; розвиток засобів інтонаційної виразності);

б) виховних (формування таких моральних понять і принципів, як чуйність, увічливість і шанобливе ставлення до інших у поєднанні зі здатністю активного досягнення позитивного результату в ситуації прохання);

в) розвивальних (розвиток мовних процесів).

Другим напрямом першого сеансу активізувального спілкування є робота педагогів та батьків, батьків та дітей. Так, робота педагога спрямована на мотивацію батьків до співпраці. Батькам надаються рекомендації щодо використання літературних текстів дітям та поради щодо особливостей мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Пропонуються ігри для практичного використання з дітьми молодшого дошкільного віку. Ігри спрямовані на правильну й чітку вимову звуків: „Вимов так, як я”; „Комар”; „Ось так вимовляються звуки”; ігри на розвиток фонематичного слуху: „Зіпсований телефон”; „Тиша”; „Тиха і голосна музика”; ігри на розвиток мовленнєвого дихання: „Футбол”; „Сніжинка”; „Вітер” тощо.

*Другий сеанс активізувального спілкування* спрямований на стимулювання дітей до активного діалогу за змістом літературного тексту, мовленнєвого самовираження засобами дидактичної наочності. Головним завданням цього етапу є мотивація дітей до мовленнєвої взаємодії. Цей етап супроводжується показом сюжетної картинки в розмові за змістом тексту.

Роль педагога поступово зменшується, натомість, розвивається мовленнєвий потенціал дитини.

Провідними видами діяльності цього етапу є: *розмова за змістом тексту з опорою на картинку, вправи на узгодження слів у реченні; морфологічні завдання*. Зазначимо, цей етап спрямований на розвиток фонетичних умінь, збагачення лексичного запасу слів та формування граматичних умінь (морфологічна спрямованість). Заняття-діалоги з формування фонетичних вмінь мовлення відбуваються з метою розвитку навичок звукового аналізу, а також формування в дошкільників правильної звуковимови. Заняття-діалоги спрямовані на формування лексичних вмінь (активізація, збагачення, розвиток словника).

Наведемо приклад роботи на цьому етапі:

Педагог читає оповідання Галини Малик „Як сонечко крапочки загубило” (див. додаток Б).

Педагог: Діти, дивіться, до нас завітало сонечко (*активізація уваги*), воно нам розповідало про свої крапочки, ви пам'ятаєте (*звернення*). Воно нам скриню принесло, дивіться, яка гарна (*звернення, активізація уваги*). Ой, яка чудова скриня, будемо дивитися, що знаходиться в середині (*звернення*). А хто мені допоможе її відкрити (*прохання*)? У середині знаходяться (*перераховує*) жучок Кузька, дощик-накрапайчик, це що за квітка (*запитання, звернення*)? Так це ромашка, біла красива квіточка, листочок, метелик Пензлик та фарби і чудова галявина.

Протягом тижня педагог проводить з дітьми різні вправи та ігри. Зазначимо, що в літературному тексті містяться події, які пов'язані між собою часом. Дітям пропонують вправи, де акцентовано увагу на такі події: Крапочка прилетіла до Метелика, *навіщо*? А що сталося з Крапочкою? Що Метелик зробив?

#### *Спільне читання вірша*

Педагог кілька разів читає вірш, інтонацією заохочує дітей промовляти останні слова в рядках (*заохочення, репліки-повтори, спільне мовлення*)

Котик з хати вибіг: – *Няв-няв-няв!*

За ним песик: – *Гав-гав-гав!*

Курка з плота: – *Куд-куда!*

А качатка: – *Кра-кра-кра!*

Козенятко: – *Ме-ме-ме!*

За ним гуска: – *Ге-ге-ге!*

Соловейко: – *Тьох-тьох-тьох!*

А пацятко: – *Рох!*

Педагог спонукає дітей покликати кішку: *Кицю, кицю йди до нас!*

Педагог змінює голос *Няв! Няв! Няв!* Треба разом нам покликати. Діти з педагогом кличуть кицю (*спонукання до відтворення імітації звуків*).

#### *Чашки*

*В кухонній шафі – різні чашки.*

*Запам'ятати їх неважко:*

*З квіткою – мамина,*

*З ялинкою – татова,*

*З калиною – бабусина,*

*З машинкою – братова.*

*На моїй – співає пташка.*

*Дуже гарна в мене чашка!*

Педагог: я зовсім не пам'ятаю, яка чашка мамина? (*запитання до дітей*), а татова, з машинкою? (*репліка-повтор, запитання*). Ні, з ялинкою! (*твердження*). А з калиною? (*запитання спонукання*) бабусі. А яка у вас чашка? (*звернення*).

***Печу, печу калачики –***

*Обручі та м'ячики,*

*Шишечки, ялинки,*

*Медвяні будинки,*

*Зірочки та квіточки –*

*Будуть їсти діточки!*

Педагог на фланелеграфі показує тарілку і складає до неї малюнки. Показує, що напекла (*репліки-повтори, спільне мовлення*). Діти повторюють за педагогом.

Другий етап спрямований на розвиток та активізацію словника різними частинами мови: іменниками, дієсловами, прийменниками, прикметниками. Ігри спрямовані на поповнення словника дітей дієсловами: „Що робить котик” Що робить котик, коли ми його гладимо?

*Муркоче, радіє, вигинає спинку.*

А що він робить, коли побачив мишку?

*Тихенько підкрадається, біжить, ловить.*

Як було зазначено, розвиток мовленнєвого потенціалу дитини буде позитивним за умови співпраці батьків. Отже, ще одним напрямом роботи на цьому етапі є робота педагога з батьками та робота батьків і дітей. Так, другий етап спрямований на практичну підготовку батьків до роботи з дітьми. Проведення „круглих столів” та індивідуальних бесід допоможе батькам налаштуватися на роботу з дитиною. Метою індивідуальних та групових бесід було визначення плану спільних дій з розвитку мовлення дитини, розвитку словника тощо.

*Мета третього етапу активізувального навчання* – стимулювати бажання висловлюватися в процесі обігрування сюжету.

Види діяльності на цьому сеансі: повторне читання літературного тексту, відтворення сюжету за допомогою інсценізації; вільна гра на наборному полотні.

Так, набірне полотно (складене поле) – ефективний метод співпраці вихователя з дитиною, щодо розвитку уяви, уявлень, мислення та мовлення дитини [51, с. 127]. Дидактичне набірне полотно універсальне за своїм призначенням для всіх видів занять.

Центральним видом діяльності для реалізації пропедевтичних завдань з оволодіння зв'язним мовленням є ігрова діяльність та ситуативно-ігрове спілкування між дитиною та дорослим. Формуючи мотиваційний бік



мовленнєвої діяльності за рахунок створення комунікативних ситуацій, спільної продуктивної й пізнавальної діяльності, ми тим самим стимулюємо молодших дошкільників до розгорнутих мовленнєвих висловлювань.

Педагог розкладає перед дітьми всі картинки. Переказ тексту разом з педагогом за картинками. Складається набірне полотно за змістом оповідання.

На великій лісовій галявині (демонстрація галявини на картинці) жило-було (показує сонечко, спільне мовлення) сонечко на ім'я Крапочка. І був у Крапочки приятель – жучок Кузька (показ на фланелеграфі жучка). Діти, а хто такий приятель (словникова робота)? Так, це друг. Одного ранку прокинувся Кузька і бачить – збирається (показ картинки дощу, відтворення дітьми слова) дощ. А Крапочка спить на білій (показ ромашки, активація мовлення дітей) ромашці (граматична вправа). Як Крапочка спить (імітація сну, руки під головою, закрили очі). Дощик змив усі крапочки з нашого сонечка. Дощик був не довгий, бо це літній накрапайчик (словникова робота, активізація уваги дітей). Крапочка заплакала, бо дощик змив усі (спільне мовлення) крапочки. Але допоміг метелик Пензлик (показ метелика). Він був художником. Крапочка і Кузька розповіли, що трапилося, і пензлик допоміг сонечку. Метелик узяв фарби, які не змиє дощ, та намалював крапочки. І з тих пір сонечка не бояться (спільне мовлення) дощику.

Педагог разом з дітьми пальчиками домальовують сонечку крапочки чорного кольору. Під час обігрування сюжету прочитаного оповідання педагог допомагає дитині знайти характерні ознаки іграшки, особливості зовнішнього вигляду, допомагає дитині в правильному підборі відповідних слів. На цьому етапі педагог тільки настановлює дитину на правильне мовлення, будуючи разом з дитиною прості монологи.

Під час обговорення змісту тексту педагог залучає до переповідання сюжету літературного тексту за допомогою іграшки. Описова розповідь про іграшку проводиться на основі методик, розроблених В. Гербовою, А. Тамбовцевою (А. Арушанова) [232], Т. Юртайкіною [3], Л. Шадріною

[265] та ін. Під час описової розповіді про іграшку дитині в ігровій формі дають завдання розглянути іграшку, узяти її в руки, можна пограти. Педагог просить дитину розповісти про іграшку (метелика, сонечка, жучка та ін.). Під час бесіди з дитиною дорослий допомагає подолати труднощі в описуванні. Розповідь продовжується за допомогою дорослого, наприклад, експериментатор починає речення *„Яка гарна в мене іграшка, це... вона дуже ....та ...Жучок дуже любить....та... живе у ...”*. Під час бесіди, якщо дитина не бажає або не може знайти слова для розмови, можна додавати картки з малюнками, наприклад, говорячи про метелика, що він любить, на стіл кладуть картку з малюнком фарб та квітку, і так за змістом літературного тексту, допомагаючи дитині у формуванні словосполучень. Цей прийом спільного мовлення допомагає дитині не тільки з'єднувати склади, слова один з одним так, щоб фраза звучала як одне слово, плавно, з виразним інтонуванням, а й веде дитину до наближення до розмовного спілкування, від спільного мовлення, поступово переходячи до відображеного або за зразком дорослого та до самостійного мовлення дитини. Цей спосіб дозволяє виявити, чи орієнтуються діти на засобах вираження логічних зв'язків між реченнями. Так, описана нами методика співпраці допомагає дитині оволодіти навичками мовленнєвого спілкування.

На цьому етапі пропонуємо виконувати елементи інсценізації за змістом прочитаного літературного тексту. Так, елементи інсценізації допомагають дитині будувати діалоги з іншими. Молодші дошкільники за допомогою вихователя у виконання своєї ролі вносять ініціативу, творчість, фантазію, вигадку тощо. Співвідношення слів та дій допомагає дитині організувати свої висловлення, мовлення стає більш динамічним, відкритим.

Лексичні вправи, які є цінними засобами роботи над розумінням слова, на наш погляд, можуть служити і засобом збагачення змістової сторони зв'язного мовлення дитини.

#### *Вправа „Відгадай емоції”*

Мета: розширити уявлення дітей про емоції (радість, страх сум).

Педагог демонструє дітям картинки із зображенням емоцій, діти вгадують та показують самі, як води радіють, сумують тощо (див. додаток Г).

*Вправа „Заплакане мишенятко”*

Мета: розширити уявлення дітей про емоції, формування позитивних емоцій, активізація словника дітей професіями (лікар).

Педагог показує іграшку мишку, просить дітей визначити причину, підказуючи, що в різних ситуаціях необхідно діяти по-різному: якщо від болю – викликати лікаря, що він може зробити, якщо від образи плаче мишка, – необхідно пожаліти.

*Вправа „Весняні пригоди”*

Мета: розвиток словника (голодно, барлога, загарчав, нахмурився, здивуватися, злякатися, зрадіти), розвивати вміння висловлювати емоції.

Педагог розповідає дітям невеличку історію: Далеко в лісі жив ведмедик. Настала весна, стало ведмедю голодно, ось виліз він з барлоги, загарчав, розсердився та нахмурився (*Діти імітують ведмедя похмурого, сердитого, голодного*). А в лісі все оживає, сніг зійшов, травичка прокидається, пташки починають щебетати, метелики літають (*Діти імітують, як літають метелики*). Подивився ведмедик навколо, заусміхався (*імітують веселого ведмедика*). Лисичка бігла поряд, побачила ведмежа, здивувалася (*зображують лисичку, здивування*). А недалеко під кущем зайчик сидів (*навпочіпки сідають*). Злякався, тремтить, причаївся (*зображують зайчика*). Побачив зайчик своїх друзів – ведмедика і лисичку – та і зрадів, адже вони вперше після довгої зими зібралися на галявин, і весело застрибав до них.

*Дидактична гра „Назви ласкаво”*

Мета: збагачувати словник зменшувально-пестливими словами.

Педагог пропонує дітям спілкуватися ласкаво. Показуючи на іграшки, називати зменшувально-пестливими словами (*машиночка, будиночок, лялечка, квіточка* тощо).

На третьому етапі проводяться тематичні батьківські збори на тему: Лексичний розвиток дітей молодшого дошкільного віку (див. додаток Д 1-8 )

Мета цього заходу: підвищення педагогічної обізнаності батьків з питань розвитку та активізації словника дітей молодшого дошкільного віку. Ознайомлення з віковими особливостями засвоєння лексики дітьми четвертого року життя, розкриття необхідності розвивати словник дитини. Розширити уявлення батьків про дидактичні ігри і словесні вправи для дітей. Розроблено пам'ятку для батьків про лексичний, граматичний та фонетичний розвиток (див. додаток Д 1-8).

Узагальнювальний вигляд організації пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя на різних етапах навчання подано на рис. 2.10:



Рис. 2.10. Організація пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя на різних етапах навчання

Наведені приклади занять та зміст методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку відображено у додатках Е та Е 1.

## Висновки до другого розділу

1. З'ясування теоретико-методичних засад проблеми використання дидактичної наочності в освітньому процесі закладів дошкільної освіти дало змогу зробити висновок про роль застосування наочності як чинника навчання дітей зв'язного мовлення.

У розділі проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід використання дидактичної наочності в закладах дошкільної освіти, схарактеризовано наочні засоби навчання мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Уважаємо, що найефективнішим засобом пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку є дидактична наочність. У результаті аналізу наявних класифікацій дидактичної наочності та розкриття освітніх можливостей з'ясовано, що вибір дидактичної наочності залежить від особливостей сприймання дітьми інформації, представленої не лише у візуальній, а й аудіальній формі. Аналіз літературних джерел показав, що надзвичайно важливими є правильний відбір дидактичної наочності в процесі навчання дошкільників. Зокрема, наочність повинна відповідати і поставленій меті, і завданням під час навчання та виховання дошкільників; наочність має враховувати вікові, індивідуальні можливості й психологічні закономірності дошкільника; важливо не перевантажувати освітній процес закладів дошкільної освіти наочністю; наочність має допомагати виділяти найважливіші ознаки предметів, які досліджуються; для пізнання навколишнього світу наочність повинна бути реалістичною та естетично оформленою; важливим та ефективним є поєднання наочності зі словом.

2. Обґрунтовано розроблену та описано методику пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя, яка складається з циклу сеансів активізувального спілкування. Основним засобом мовленнєвого розвитку в циклі занять є літературний текст, опрацювання якого у супроводі інших засобів і методів мовленнєвої роботи

мають привести до очікуваного результату – формуванню передумов зв'язного мовлення. На першому занятті циклу – читання літературного тексту із забезпеченням активного слухання, сприймання з подальшим обговоренням змісту; на другому – читання цього ж літературного тексту з обговоренням, уточненням на основі використання сюжетної картинки. На третьому занятті циклу – застосовується повторне вибіркове (за бажанням дітей) читання літературного тексту з активним обговоренням тих моментів, які не були оговорені раніше, відтворення сюжету за допомогою інсценізації; вільна гра на наборному полотні. Отже, основними засобами навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на всіх трьох заняттях циклу передбачено використання тріади лінгводидактичних засобів: побудови *діалогу* навколо літературного *тексту* та тематично дібраних до нього *картинок*. Особливістю використаних наочних методів навчання малюків є те, що вони обов'язково передбачають певною мірою поєднання їх зі словесними методами. Робота з текстом відбувається через діалоги, тому що діалог допомагає уточнити розуміння дітьми сюжету та дій персонажів, відтворити їхні діалоги в різних видах діяльності. Використання в процесі навчання різних літературних жанрів та різних способів стимулювання мовленнєвої активності в процесі їх опрацювання та обігрування (спонукання висловлюватися, заохочення брати участь у розмові, залучення до спільних мовленнєвих дій) має забезпечити гарний розвивальний ефект: діти оволодівають розповідним і починають опановувати монологічним мовленням. Використання цікавих текстів, яскравої наочності *стимулюють та спонукають* дитину до мовленнєвого самовираження.

3. Визначено, що розвиток мовленнєвого потенціалу дитини відбувається в ході реалізації різноманітних видів діяльності дошкільника, що доповнюють одна одну, а саме: художньо-мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, театральної-ігрової, самостійно-ігрової.

Основні результати розділу відображено в наукових працях авторки: [ 66; 67; 69; 72 ].

### **РОЗДІЛ 3**

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПРОПЕДЕВТИКИ НАВЧАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Третій розділ дослідження присвячено визначенню рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями в дітей четвертого року життя на основі розробленого критеріального апарату. Упроваджено методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності, яка перевірена та апробована під час експериментальної роботи. Проаналізовано динаміку мовленнєвого розвитку дітей на основі дидактичної наочності.

### **3.1. Організація та первинні результати експериментальної роботи**

Констатувальному етапу передував пілотажний експеримент, основною метою якого було уточнення завдань експерименту та критеріального апарату дослідження. Протягом цього етапу здійснено апробацію розробленої діагностичної методики з метою визначення її доцільності. З'ясовано відповідність запропонованих завдань віковим можливостям дітей молодшого дошкільного віку. Відпрацьовано процедуру збору інформації.

Дослідження проведено на базі закладів дошкільної освіти №№ 2, 5, 7, 8 міста Старобільськ Луганської області; № 24 міста Сєвєродонецьк Луганської області; ЗДО №№ 47, 67 міста Краматорськ Донецької області; ЗДО № 17 міста Бровари Київської області. Експериментом охоплено 193 дитини молодшого дошкільного віку.

На констатувальному етапі експерименту поставлено такі завдання:

- визначити критерії та показники розвитку зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку;



- розробити методику пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності;
- на основі аналізу результатів визначити групи для впровадження формульованого етапу експерименту.

Аналіз наукових праць дав змогу з'ясувати, що педагогічну категорію „критерій” (від гр. *kriterion* – „мірило оцінки”) трактують як ознаку, підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило для визначення, оцінки предмета чи явища [108]; підставу для оцінювання або класифікації чогось [167]; „сукупність ознак, на основі яких складається оцінювання умов, процесу й результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям” [85, с. 434]. Ми розглядаємо „критерій” як вимірювач або еталон, який використовується в педагогічних дослідженнях; поняття – як певну ознаку, за якою можна оцінити та зробити порівняльний аналіз педагогічного явища, процесу тощо. А. Галімов указує, що критерій виражає найзагальнішу, оптимальнішу сутнісну ознаку, за допомогою якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, певних ознак; при цьому ступінь вияву, якісну сформованість, визначеність критерію визначають у конкретних показниках, для яких, своєю чергою, характерна окрема група ознак та прикмет [55].

Аналіз психологічних джерел свідчить, що „критерій” – це один із засобів для судження, ознака, на основі якої робиться оцінювання, визначення або класифікація чого-небудь; мірило судження та оцінки, основна ознака, за якою одне рішення обирається із багатьох можливих” [40].

У психолого-педагогічній літературі (С. Гончаренко [63, с. 163], І. Дичківська [83, с. 344], С. Сисоєва [217] ) поняття „критерій” розглядають як: набір якісних характеристик, використовуваних для висловлення судження щодо процесу, результату процесу або як інструмент оцінювання; ознаку, на підставі якої оцінюється будь-які явища, дії; ознаки, узяті за основу класифікації; ознаки, завдяки якій відбувається визначення або

класифікація явища чи процесу; показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним із способів вимірювання або за експертним методом.

Використовуючи деякі положення дослідження І. Богданової щодо критеріїв, ми вважаємо, що це поняття ширше, ніж показник. При одному критерії може бути багато показників. Водночас між показником та критерієм існує тісний зв'язок, оскільки якість показника залежить від того, наскільки він об'єктивно та повно характеризує прийнятий критерій, і, навпаки, правильний вибір показників зумовлений науково обґрунтованим вибором критерію [23].

Показник, своєю чергою, – це певний стан або рівень розвитку досліджуваного об'єкта за виділеним критерієм. За *Словником української мови*, „показник” – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [222].

Головними ознаками та характеристикою „показника” є конкретність, чіткість, можливість їх виміряти, гнучкість, адаптивність, здатність відобразити всі можливі зміни об'єкта, результативність [208, с. 239–244.].

Отже, під поняттям „показник” розуміємо доказ, ознаку, властивість, прояв, свідчення, завдяки яким можна об'єктивно оцінити якісь досягнення, які підлягають вимірюванню.

При визначенні критеріїв та показників ми спирались на розвідки таких учених: Н. Аксаріної, А. Арушанова [232], А. Богуш [26; 27], Н. Гавриш [54], М. Кольцової [110], К. Крутій [127], М. Лісіної [147], Г. Ляміної [154], О. Мастюкової, С. Макаренко [155], Т. Науменко [165], Л. Павлової, Т. Румер, Є. Соботович [224], О. Стребелевої, С. Цейтлін [257], Л. Шадріної [265], О. Ушакова [239], Т. Юртайкіної [3] та ін.

Аналіз лінгводидактичних джерел з досліджуваної теми засвідчує, що погляди науковців на визначення критеріїв та показників навчання мовлення дошкільників різняться. Разом з цим у наявних працях з розвитку мовлення

дітей дошкільного віку не було спроб щодо визначення критеріїв та показників навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Спираючись на результати теоретичного аналізу наукової та науково-методичної літератури нами виокремлено й обґрунтовано критерії та показники для визначення рівня ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками. До критеріїв були віднесені: *психологічний*, *змістовий* та *операційний*. Виокремлені критерії та відповідні показники наведено в табл. 3.1:

Таблиця 3.1

**Критерії та показники навчання зв'язного мовлення  
в дітей молодшого дошкільного віку**

<b>Показники Критерії</b>	<b>Показник 1</b>	<b>Показник 2</b>	<b>Показник 3</b>
Психологічний	Наявність інтересу в дитини до діалогу	Мотиваційна позиція мовця (націленість до мовленнєвої взаємодії)	Емоційна виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонаційна виразність)
Змістовий	Достатність словникового запасу для побудови зв'язного мовлення	Інформативність висловлення	Структурна цілісність мовлення: відповідність меті висловлення
Операційний	Сформованість звуко- і слововимови	Граматична правильність мовлення	Самостійність побудови мовленнєвого висловлення

**Психологічний критерій** виділено з урахування того, що, за Л. Виготським, мотивація є першою фазою утворення мовлення [47; 48]. Мотиви, які актуалізують мовлення того хто говорить, за словами О. О. Леонтьєва „спрямовані безпосередньо або на задоволення бажання дізнатись щось цікаве чи важливе, або на подальший вибір способу поведінки, способу дії” [140]. Таким чином, наявність інтересу та націленість до мовленнєвої взаємодії у дитини з іншими, є найглибшим початковим етапом формування висловлення [101].

Виокремлюючи інтерес та розуміння мовлення як критерій визначення активного мовлення дітей третього року життя, О. Саприкіна стверджує, що

„включення” дитини до розмови, бажання підтримувати дискусію, самостійність дитини у викладі власної думки, ініціативність та вміння констатувати власні дії є головними показниками розвитку мовлення дошкільника [209].

На сучасному етапі виразність мовлення лінгвісти досліджують у контексті проблеми культури мовлення (Н. Бабич, Ю. Василенко, В. Головін, М. Пентилюк, Т. Піроженко ін.) [177; 183], лінгводидакти – в аспекті формування інтонаційної виразності мовлення дітей дошкільного віку (О. Аматыєва, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Леушина, О. Ушакова, С. Хаджирадева) [26; 50; 54; 144; 242].

Емоційна виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонаційна виразність) як показник психологічного критерію, відіграє велику роль у комунікації. М. Жинкін зазначає, що емоційна виразність виникає в самому процесі комунікації, а не в реченні [86]. Л. Шадріна пропонувала спиратися на виховання інтонаційного чуття, дикції, темпу мовлення, оскільки в цих уміннях закладено найбільш важливі умови становлення зв'язного мовлення [265].

Психологічний критерій та його показники дали змогу комплексно оцінити інтереси дитини в розмові та її позиції в спілкуванні. При визначенні наявності інтересу в дитини до діалогу ми зважали на нестійкість уваги дітей четвертого року життя, швидку зміну інтересів до розмови, уміння підтримувати розпочатий діалог. Спиралися на позицію дитини в розмові та вміння контролювати силу голосу, темп мовлення, інтонаційну виразність тощо.

**Змістовий критерій.** Одна з форм зв'язного мовлення є контекстне мовлення. Розуміння людьми викладеного змісту без їхньої обізнаності з ситуацією, про яку йдеться є головною ознакою контекстного мовлення [144; 202]. Відповідно до змістового критерію виділено такі показники: достатність словникового запасу для побудови зв'язного мовлення: дає змогу дослідити рівень розвиненості активного словника молодшого дошкільника.

Багатство активного словника дитини є ознакою добре розвиненого мовлення і показником високого рівня інтелектуального розвитку [27].

Інформативність висловлення як показник змістового критерію характеризується ступеню поєднання слів у реченні та логічністю викладу інформації. Так, смислова зв'язність визначається на скільки зрозумілий текст для співрозмовника [11; 133; 202].

Відповідно до цього критерію доцільно виділити такий показник: структурна цілісність мовлення: відповідність меті висловлення. Так, цілісність мовлення визначається з погляду сприймання, розуміння й відтворення, це певний зв'язок на основі загального змісту суміжних фраз, єдність розповіді, яку можна виразити в найстислішій формі.

Молодші дошкільники повинні знаходитися в мовленнєвому середовищі, важливо спілкуватися з дитиною, проводити бесіди, щоб дитина була не пасивним споглядачем, а активним діячем мовленнєвої діяльності. Дитина за допомогою бесіди здобуває важливу інформацію та знання для себе, розширюючи та формуючи цілісну картину світу.

**Операційний критерій** включає в себе урахування мовленнєвих умінь дітей молодшого дошкільного віку щодо побудови зв'язного висловлення. Правильність та насиченість мовлення різними частинами мови є головними компонентами зв'язності мовлення.

Граматична правильність мовлення. Цей показник дає змогу дослідити, які частини мови молодшими дошкільниками вживаються найчастіше. За рівнем побудови речень, проаналізувати як будується зовнішня граматична структура самого речення, які слова обирають діти, встановити ступінь розвиненості логічного мислення дітей, обсяг оперативної мовної пам'яті, сформованість навичок усного монологічного мовлення та рівень практичного засвоєння лексики та граматики, необхідного для зв'язного висловлення [101].

Зв'язне мовлення дітей виконує низку важливих функцій, головною з яких є комунікативна, що реалізується у двох основних формах – діалозі та

монологі. Зазначимо, що дитина спочатку опановує діалогічне мовлення. Важливим етапом у розвитку мовлення дитини є перехід від діалогічного до монологічного мовлення. Домінантною формою в становленні мовного онтогенезу по праву визнається діалог [271]. Тому, при визначенні критеріїв ми спиралися на розвиток діалогічного мовлення.

Ці критерії дають змогу об'єктивно оцінити кількісний та структурно-лінгвістичний обсяг словника дітей експресивної та імпресивної лексики.

Спираючись на обрані показники та критерії мовленнєвого розвитку, було запропоновано та охарактеризовано п'ять рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями дітьми четвертого року життя: *достатній, вище середнього, середній, нижче середнього, низький*.

Розглянемо запропоновану таблицю рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями (див. табл. 3.2).

**Рівні ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками**

№ з/п	Рівні	Критерій 1. Психологічний	Критерій 2. Змістовий	Критерій 3. Операційний	Кількісні вираження
1.	Достатній	Дитина активна в спілкуванні, уміє слухати й розуміє мовлення, буде спілкування з урахуванням ситуації та ініціює свої дії при запропонуванні певних завдань. Виконує мовленнєві доручення, проявляє ініціативу в спілкуванні з дорослими. У процесі мовлення використовує мовні й немовні, невербальні засоби виразності (міміка, пантоміміка, жести, рухи)	Словниковий запас слів дитини достатній для підтримки подальшої розмови. У складі активного словника наявні різні частини мови: іменники, дієслова, прикметники, займенники; слова-узагальнення. Дитина послідовно висловлює свої думки. Мовлення дитини відповідає меті та обставинам спілкування	Мовлення дитини правильне, достатньо енергійне, не мляве. Висловлення повні, користується в мовленні простими і складними реченнями, дотримуючись відповідного порядку слів; правильно вживає відмінкові закінчення слів, узгоджує частини мови. Самостійно формулює запитання, відповідає поширеними реченнями	1 б.
2.	Вище середнього	Дитина молодшого дошкільного віку проявляє інтерес до мовлення дорослого. Виконує мовленнєві доручення дорослого (вихователя, батьків, експериментатора). Дитина займає активну позицію в розмові з однолітками. У процесі мовлення використовує мовні й немовні, невербальні засоби виразності (міміку, жести)	Словниковий запас дитини достатній для підтримки подальшої розмови. У складі активного словника наявні різні частини мови: іменники, дієслова, прикметники, займенники; слова-узагальнення. Мовлення дитини відповідає меті висловлення	Мовлення дитини правильне; енергійне, не мляве. Інколи „ковтає” закінчення слів. Речення розгорнуті, повні; відмінкові закінчення слів уживає правильно; узгоджує форми слів різних частин мови. Проявляє самостійність у спілкуванні	0,75 б.

3	Середній	Дитина проявляє інтерес до мовлення дорослого, при цьому власну ініціативу виявляє дуже рідко. Виконує мовленнєві доручення дорослого. Ці діти майже завжди коментують власні дії. Дитина не прагне розвивати запропоновану тему; проявляє нестійкий інтерес до запропонованих іграшок, картинок. Вигукує та повторює окремі слова при запропонуванні окремих завдань. На побачене реагує емоційно, промовляючи кілька слів, інколи одне-два простих речення	Словниковий запас дитини в межах норми, мовлення дорослого розуміє. Мовлення дитини відповідає меті та обставинам спілкування	Мовлення дитини правильне, дотримується пауз, засобів інтонаційної виразності. Добре вимовляє слова, які складаються з двох складів, але при вимові слів з трьох-чотирьох складів може допускати помилки: пропустити цілий склад, переставити склади місцями, пропустити деякі приголосні звуки в середині слова. Мовлення дитини несамотійне, речення будує після підказок експериментатора	0,5 б.
4	Нижче середнього	Дитина не виявляє стійкого інтересу до мовлення дорослого, виконує інструкції та прохання, спрямовані безпосередньо на дитину, при цьому мовленнєвих проявів не спостерігається. Власні дії дитина не коментує. Не прагне розвивати запропоновану тему, змінює її або відмовляється від спілкування	Пасивний словниковий запас слів переважає над активним. Мовлення дорослого розуміє	Мовлення дитини тихе; відбувається пом'якшення приголосних звуків; не диференціює звуки (свистячі з шиплячими та навпаки, л та р). Речення неповні. Мовлення несамотійне, дитина будує речення за експериментатором	0,25 б.
5	Низький.	Не виявляє стійкого інтересу до розмови; здатність виконувати мовленнєві інструкції лише після багаторазового повторення з частими випадками помилкового виконання; займає більш пасивну позицію в розмові	Словниковий запас слів обмежений. Мовлення пасивне, невиразне, швидке, нечітке, голос тихий, глухий	Мовлення дитини несамотійне, повторює за експериментатором, пропуск або заміна сонорних звуків, заміна 3-х або більше свистячих, шиплячих звуків; переставлення звуків і складів; пом'якшеність вимови, недостатня артикуляційна установка	0 б.



У процесі визначення та розробки методик констатувального етапу експерименту нами опрацьовано різні діагностичні методики, які проаналізовані та адаптовані до нашого дослідження (А. Арушанова, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, О. Ушакова, Т. Юртайкіна та ін.).

Так, О. Ушакова, розглядаючи розвиток словника дитини, пропонувала дітям скласти речення, де перевіркою було виявлення зв'язності висловлення. Авторка зазначає, що роботу треба проводити в напрямі відбору для висловлення тих лексичних засобів, які точно відображають задум мовця. Дослідниця пропонувала як діагностичну методику використовувати переказ казок, складання казок за сюжетом картинки та іграшкою й на запропоновану тему [239].

Зазначимо, А. Арушанова та Т. Юртайкіна, які належать до школи Ф. Сохіна, пропонували діагностичні методики, які дещо відрізняються від попередньої. Педагоги пропонують для дітей молодшого та старшого дошкільного віку використовувати комунікативні ігрові ситуації, які мають прихований характер тестувань. У цих завданнях виявляється прихований резерв мовленнєвого спілкування. Пропозиції щодо використання ситуації знайомства, ознайомлення з іграшкою, розмову з дитиною про казки, речі та предмети, які бачить дитина. Ці вправи, на їхню думку, дозволяють виявити та проаналізувати словниковий запас слів дитини, виявити недоліки у звуковимові дитини. Так, при розгляді ілюстрацій створюються ігрові ситуації, що дозволяє виявити задатки словотворчості дитини [3; 232]. Отже, можемо сказати, що за цією діагностичною методикою простежуються всі компоненти мовленнєвого спілкування.

Академік А. Богуш у якості діагностики пропонує використовувати сюжетні картинки. За допомогою цієї методики ми можемо проаналізувати словниковий запас слів дитини, граматичні аспекти, фонетичний бік мовлення, загалом уміння спілкуватися, тобто комунікативну функцію. Авторка неодноразово доводила взаємозв'язок усіх сторін мовлення, де фонетична, лексична, граматична сторони постають у взаємозалежності.

Як ми вже зазначали в попередніх підрозділах, рівень розвитку словника дітей четвертого року життя залежить від усіх сторін розвитку мовлення: сформованість граматичної сторони мовлення, словникового запасу й звуковимови. Тому при розробці діагностичного матеріалу ми спиралися на триєдність компонентів зв'язності.

Зупинимося на діагностичних методиках дослідження зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

*Таблиця 3.3*

**Діагностичні методики дослідження рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками**

№	Критерії	Показники	Методика діагностики
1	Психологічний	Наявність інтересу в дитини до діалогу	Індивідуальна розмова з метою оцінки бажання комунікувати, брати участь у розмові. Спостереження за дитиною під час розмови (три стимульні ситуації (з використанням іграшки; картинки; через спільну діяльність))
		Мотиваційна позиція мовця (націленість до мовленнєвої взаємодії)	
		Емоційна виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонаційна виразність)	Мовленнєва гра „Я так можу” (адаптована за Ю. Рібцун). Мовленнєва вправа „Несподіванка”
2	Змістовий	Достатність словникового запасу для побудови зв'язного мовлення	Оцінювання насиченості мовлення: „Запитання – відповідь (розкажи про себе)” (адаптована за Л. Шадріною); „Покажи – назви” та „Скажи – повтори” (адаптована за Г. Ляміною)
		Інформативність висловлення	Розмова за картинкою „Кішка з кошенятами” (адаптована за О. Ушаковою)
		Структурна цілісність мовлення: відповідність меті висловлення	Мовленнєва гра „Допоможи зайчику”
3	Операційний	Сформованість звуко- і слововимови	Оцінювання звукового боку мовлення: за допомогою таблиці правильності мовлення” (О. Максаков)
		Граматична правильність мовлення	Мовленнєва гра „Пограємо з Катрусею”
		Самостійність побудови мовленнєвого висловлення	Спостереження за мовленнєвими діями дитини в процесі розмови з однолітками та дорослими

Процес діагностики рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками відбувався в певній послідовності, має чітко окреслені етапи, методи та інструментарій. Усі методики проводились індивідуально з кожною дитиною, в окремій кімнаті. Для більш точного аналізу мовлення та заповнення протоколів експериментатор проводив кілька днів у групі, де він брав активну участь у всіх режимних моментах групи. Зібрання інформації проводилося за умови позитивного ставлення дитини до експериментатора, який допомагає дитині відповідати на запитання, ставив додаткові запитання, або промовляв разом з дитиною, або говорив дитині „скажи як я”, „давай разом”. Експериментатор вів протокольний журнал запису мовлення дітей, звертаючи увагу на розуміння мовлення дорослого, також на всі прояви активності дітей: невербальні, що виражалися в діях, жестах, рухах, міміці, та вербальні: звуконаслідування, вигуки, тембр голосу, повторення окремих слів.

Отже, окреслені діагностичні методики дозволять не тільки об'єктивно й повно оцінити стан мовлення дитини, але й розробити методику пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, що забезпечить більш високий і якісний рівень мовленнєвого розвитку дитини.

*Індивідуальну розмову* проведено з метою оцінки бажання комунікувати, брати участь у розмові. Використовувалися стимульні ситуації (з використанням іграшки; картинки; через спільну діяльність), які спонукали молодшого дошкільника до прояву мовленнєвої активності та націленості на спілкування, відкритість до стосунків з іншими.

**Методика 1. Оцінювання бажання комунікувати, брати участь у розмові за „психологічним” критерієм**

**Завдання 1. „Стимульні ситуації”**

Мета: визначити бажання підтримувати розмову з іншим; охарактеризувати позицію мовця.

Матеріал: іграшка-їжачок; предметна картинка; пазл „Літак” та „Ведмедик” (Додаток Ж).

Процедура виконання: проходить у три етапи: I. Експериментатор кладе нову іграшку на стіл, дає дитині розглянути її – „Ситуація мовчання”, починаючи нею грати, ініціюючи дитину на розмову. Експериментатор ставить дитині кілька запитань: *Яка чудова іграшка, а як з нею грати? Тобі подобається? Хочеш пограти?*

II. Експериментатор на стіл кладе предметну картинку, закриваючи її, потім відкриваючи, і так кілька разів. Стимульна ситуація до розмови.

III. Експериментатор просить дитину скласти пазл разом.

Виконання кожного завдання оцінюється так: достатній рівень – 1 б., якщо дитина ініціює бажання розмовляти, відповідає та підтримує розмову, хоче дізнатися, що намальовано на картинці; 0,75 б. – нижче середнього, якщо дитина вибірково вступає в розмову, займає більш активну позицію в розмові, ніж пасивну; 0,5 б. – середній рівень, де дитина частково сама виконує завдання, частково – з експериментатором, займаючи позицію середньої активності, жестами може показати, як складати пазли; 0,25 – нижче середнього, дитина займає позицію більш пасивну, ніж активну; 0 б., низький рівень – відповідно, дитина займає пасивну позицію.

**Методика 2. Оцінювання бажання комунікувати, брати участь у розмові за „психологічним” критерієм**

**Завдання 2. Мовленнєва гра „Я так можу”**

Мета: виявити вміння виконувати мовленнєві інструкції.

Матеріал: вірш А. Барто; вірш М. Стельмах, картинки за мотивами віршів (Додаток З)

Процедура виконання: Експериментатор спостерігає за мовленнєвою поведінкою дітей у процесі читання художнього твору. Також звертає увагу на конотативний компонент (жести, міміку, тембр голосу, звуконаслідування), повторення окремих слів та запитання дітей щодо змісту

тексту. Експериментатор декламує вірші, разом з дитиною супроводжує всі діями.

*Давай пограємо з тобою ? Подивись на картинку.*

*Засць спати захотів (показати на картинці зайця, руками супроводжуючи потягування). Ой, як зайчик захотів спати, а як ти лягаєш спати: ручки під вушко, очі закриваємо, ротик тихо засинає.*

*Сам постелю постелив (показати на картинці ліжечко, руками показати, як стелити ліжко). Зайчик ліжечко стелить, покривало ось так кладе, давай разом, покривальце підняли й опустили, добре.*

*Сам приніс собі подушку (показати подушку, руками імітувати рухи, вибиваючи подушку). Як збиваємо подушку, кулачки згинаємо і мнемо подушку, щоб була м'якенька.*

*Підмостив її під вушко (показати, як підмоцувати подушку під вушка). Під вушко постелимо подушку, щоб наші очі засинали, щоб наші вушка відпочивали.*

*Та у зайця довге вушко — (показати разом з дитиною довгі вушка). Які довгі вушка в зайчика. Зайчик засинає, треба говорити тихо-тихо, можемо пісеньку заспівати (Люлі-люлі).*

*Все звисає із подушки (показати, на столі руки звисають донизу).*

### **Завдання 3. Мовленнєва вправа „Несподіванка”**

Мета: визначити прояви емоційної виразності мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонаційна виразність).

Матеріал: картинки (Що переплутав художник) (Додаток II)

Процедура виконання: Експериментатор пропонує дитині розглянути картинку, на якій художник переплутав усі речі.

Виконання мовленнєвих інструкцій та емоційна виразність мовлення оцінюється таким чином: дитина виконувала мовленнєві дії разом з експериментатором, супроводжуючи всі дії та слова з вірша, – 1 б., достатній рівень; дитина активна, трохи відволікається, але виконує всі дії – рівень вище середнього – 0,75 б.; дитина частково виконує всі дії, відволікається,

частково активна в розмові – 0,5 б., середній рівень; дитина не бере участі в розмові, екзаменатор стимулює дитину за допомогою картинок до вірша – 0,25 б., нижче середнього рівня; дитина пасивна, виконує рухи разом з експериментатором – 0 б., низький рівень.

Визначення насиченості мовлення розглядаємо у взаємозв'язку зв'язного мовлення зі словниковою роботою. Головним завданням стало уточнення словника дитини й уміння вживати слова відповідно до змісту.

### **Методика 3. Оцінювання насиченості мовлення за „змістовим” критерієм**

#### **Завдання 1. „Запитання – відповідь”**

Мета: визначити словниковий запас слів.

Матеріал: бланк спостережень.

Процедура виконання: Експериментатор під час діагностичної методики ставив запитання дитині, наприклад:

*У тебе вдома є іграшки? А яка найулюбленіша?*

*А які ти знаєш мультики? А які казки, може, ти знаєш віршики?*

*А хто з тобою живе вдома? А кішка (собачка) є? Як звати? Які вони?*

Виконання мовленнєвих інструкцій оцінювалось таким чином: дитина виконує мовленнєві інструкції, відповідає на запитання експериментатора, доповнюючи своїми враженнями, запитує сама експериментатора, продовжує розмову, оцінювання – 1 б.; дитина відповідає на запитання, дитина активна – 0,75 б.; дитина не може відповісти на одне запитання, більш пасивна в розмові – 0,5 б.; дитина відволікається, розказує про інше, не відповідаючи на запитання, відмовляється відповідати – 0,25 б.; дитина не хоче спілкуватися, не може відповісти на запитання, чекає допомоги збоку, після допомоги починає вести діалог, але тільки з підтримкою – 0 б.

### **Методика 4. Оцінювання насиченості мовлення за „змістовим” критерієм**

#### **Завдання 2. „Покажи – назви” та „Скажи – повтори”**

Мета: Виявити особливості зв'язних висловлювань у дітей четвертого року життя під час опису іграшки.

Матеріал: іграшка-собачка з бантиком. (Додаток К)

Процедура виконання Експериментатор показує дитині собачку і просить розповісти про неї, допомагаючи:

*Це.... вона.....у собачки є...Собачка вміє ...Вона дуже любить.... Вона грає з....*

Шкала оцінювання: дитина зацікавлено дивиться на об'єкт, розповідає повними реченнями, наприклад: „Це собачка, вона дуже гарна, в неї є красивий червоний бантик. Собачка вміє гавкати” – оцінюється як достатній рівень – 1 б. Дитина підтримує розмову, висловлює своє бажання розповісти про собачку, речення неузгоджені, плутається – 0,75 б. Дитина хоче розповісти про собачку, але не може підібрати потрібні слова. Речення однотипні, повторюються – 0,5 б. Діти цього рівня просто перераховують ознаки деталей іграшки, неуважні – 0,25 б. Дитина не може розповісти про іграшку, говорить окремими словами за експериментатором, наявна велика кількість пауз – 0 б.

## **Методика 5. Оцінювання насиченості мовлення за „змістовим” критерієм**

### **Завдання 3. Розмова за картинкою „Кішка з кошенятами”**

Мета: Вивчити особливості зв'язних висловлювань послідовного типу в дітей четвертого року життя під час розповіді за сюжетною картинкою.

Матеріал: сюжетна картинка „Кішка з кошенятами” (за сюжетними картинками Н. Гавриш) (Додаток Л) .

Процедура виконання. Експериментатор показує дитині сюжетну картинку, по цій картинці ставить запитання, наприклад:

*Подивись на картинку, мені вона дуже подобається, що на ній намальовано? А ще? Що робить дівчинка? Що тримає хлопчик у руках? Маленькі кошенята що роблять? А в тебе котик є? Як його звати? Якого*

*кольору? А давай ми разом назвемо їх? Які вони гарні! А ти хочеш таку маленьку кішечку собі? А як ти будеш про неї піклуватися?*

Дитина із зацікавленням стежить за картиною, відповідає на запитання, продовжує розмову. Використовує різні іменники, дієслова. Розповідає про тварин, які живуть у неї вдома, – 1 б. Дитина відповідає на запитання, продовжує розмову, ставить запитання не по суті, але одразу переходить до відповідей – 0,75 б. Дитина підтримує розмову, але відволікається, ставить сама запитання не за змістом картинки. Може розпочати розмову на іншу тему – 0,5 б. Дитина не підтримує розмову, тільки з 2 – 3 спроби може відповісти стисло, одним словом або зовсім мовчить – 0,25 б. Дитина не може зосередитися на картинці, відволікається. Речення не взаємопов'язані – 0 б.

#### **Методика 6. Оцінювання активного мовлення за критерієм „змістовність”**

##### **Завдання 4. Мовленнєва гра „Допоможи зайчику”**

Мета: виявити відповідність меті висловлення.

Матеріал: іграшка зайчик.

Процедура виконання Експериментатор бере іграшку з попередньої методики, показує дитині, починаючи розмову з проблемної ситуації та запитань.

*У нашого зайчика дуже болить горло, як йому допомогти? Хто нам допоможе? Що треба робити? А як ми можемо допомогти зайчику? Ми можемо його погладити? А заспівати пісеньку? А коли в тебе болить горло, як ти скажеш мамусі? А коли в нього не буде боліти горло, їжачок буде який? Покажи, як він буде посміхатися?*

Показник „структурна цілісність мовлення: відповідність меті висловлення” оцінювався за такою шкалою: достатній рівень – дитина знаходить різні способи, як пояснити, що в тебе болить горло, дає різні варіанти як допомогти, може порадіти за зайчика, використовує жести, міміку та ін. – 1 б. Дитина відповідає на запитання, підтримує розмову



Під час дослідження стану фонетичного боку мовлення дітей молодшого дошкільного віку, яке включає обстеження звуковимови, звукової структури слова, стану сформованості фонематичних процесів (сприймання, уявлення, аналізу) та навичок слухового контролю, звертаємо увагу на особливості відтворення дитиною звукового складу слова, як вимовляються звуки (правильно, неправильно, пропуски, заміна звуків, спотворення) та стабільний чи нестабільний характер порушень. Виявлення причин порушень та які механізми лежать у їх основі: спотворення (вади артикуляційного апарату), змішування (порушення фонетичного розрізнення, розпізнавання, контролю, уявлень тощо).

## **Методика 7. Оцінювання звукового боку мовлення за „операційним” критерієм**

### **Завдання 1. „Уміння правильно вимовляти звуки”**

Мета: простежити сформованість звуко- і слововимови.

Матеріал: таблиця правильності мовлення за О. Максаковим.

Процедура виконання. Експериментатор на основі попередніх методик констатує правильність вимови звуків, заповнюючи таблицю.

Результати спостережень: діти неправильно вимовляють кілька звуків, які для цього вікового етапу є нормою, – 1 б.; дитина не вимовляє один звук, який для цього періоду характерний, мовлення квапливе – 0,75 б.; нечітка вимова, свистячі звуки заміщуються шиплячими – 0,5 б.; нечітка вимова, свистячі звуки заміщуються шиплячими та навпаки, сонорних немає, пропуск звуків на початку або в кінці слова – 0,25 б.; нечітка вимова, свистячі звуки заміщуються шиплячими та навпаки, сонорних немає, пропуск звуків на початку або в кінці слова, порушення звукової структури слів, відмовляється говорити деякі слова – 0 б.

Вивчення стану сформованості граматичної будови мовлення – розуміння граматичних значень, що виражаються різними граматичними категоріями (числа, відмінку, роду, особи), адекватності вживання слів у різних граматичних формах у власному мовленні, слухового та смислового

контролю на граматичному рівні – проводилося на основі таких методик, за допомогою яких вивчалася граматична правильність мовлення дитини.

### **Методика 8. Оцінювання активного мовлення за критерієм „операційний”**

#### **Завдання 2. Мовленнєва гра „Допоможи Катрусі”**

Мета: виявити граматичну правильність слів.

Матеріал: бланк спостережень, картинки із зображенням іграшок (лялька, мотрійки, пірамідка, фарби, м'ячик, кубики, зошит, зайчик, морквини, машинка) (Додаток М).

Опис ігрового завдання: Експериментатор розповідає дитині, що в нього є лялька Катруся, але вона зовсім нічого не знає. Вона дуже любить гратися, але не знає чим. Треба допомогти.

Процедура виконання: Допоможи дівчинці Катрусі вибрати іграшки, якими можна гратися.

Дитина показує й називає іграшки та як з ними гратися – 1 б.; дитина знаходить іграшки для гри, називає, замінює кілька родових понять – 0,75 б., дитина помиляється, інколи дає відповідь не на ті питання – 0,5 б.; дитина відволікається, більше помилкових відповідей – 0,25 б.; дитина не хоче відповідати, але іграшки розглядає – 0 б.

Визначення граматичної правильності мовлення є інформативним для встановлення рівня розвитку самостійних висловлювань та мовленнєвого розвитку взагалі, тому під час інших методик ми пропонуємо вести спостереження виявлення самостійності мовлення.

### **Методика 9. Оцінювання розуміння мовлення за „операційним” критерієм**

#### **Завдання 3. Спостереження за мовленнєвими діями дитини в процесі розмови з однолітками та дорослими**

Мета: виявити самостійність побудови мовленнєвого висловлення.

Матеріал: протокол.

Процедура виконання: Експериментатор веде протокольний запис, де констатує самостійність висловлювань дитини.

Дитина самостійно висловлюється, речення насичені, мало повторюються, сама доповнює – 1 б.; дитина поглядом просить схвалення дій, але сама висловлюється – 0,75 б.; дитина чекає допомоги від експериментатора – 0,5 б.; дитина спільно з експериментатором висловлюється, просить допомоги, експериментатор говорить, дитина повторює – 0,25 б.; усі дії повторює тільки за експериментатором – 0 б.

Розглянувши діагностичні методики розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку однієї із функцій, тобто розвитку діалогічного мовлення, можемо сказати, що досліджень пропедевтичної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку дуже мало.

Для виявлення описового мовлення, уміння виділяти ознаки предмета та чи може дитина складати висловлення й речення, чи ні, ми пропонуємо дитині розглянути сюжетну картинку, де зображено півника (Додаток Н). Дитині пропонуємо розказати про півника „Розкажи про півника”. Оцінювалося вміння описати картинку, створюючи сюжет (наявність початку, середини та кінця), послідовність викладення інформації, самостійність дитини при розповіданні.

Другим завданням пропонуємо використовувати набір картинок для складання сюжету „Зимова казочка” (Додаток П). Експериментатор разом з дитиною складає сюжет на фланелеграфі. Оцінюється, як дитина продовжує розмову, може сама розповісти про героя казки. Продовжує сюжет казки.

„Як-то раз ішов Дід Мороз по небу. За плечима він ніс важкий *мішок*. Утомився *Дід Мороз*, сів спочити на *хмарку*, а мішок під спину підставив. Та не помітив дідусь, як мішок перекинувся й на землю посипалися *великі і маленькі сніжинки*. Закружились у хороводі. Злякався Дід Мороз: „Що ж я наробив? Що тепер буде? Подивився вниз, а там дітлахи вискочили на вулицю, *бігають, стрибають, зраділи першому снігу*. І Дід Мороз зрадів

разом з ними. Як красиво стало навколо. Усе вкрилося білою сніжною ковдрою. Прийшла довгоочікувана *зима*”.

### „Чарівні слова”

Одного дня маленький Ведмежатко прийшов до дитячого садка.

- Привіт! Радісно зустріли його Лисичка, Вовчик і Зайчик.
- Аж що таке?

Ведмежатко мовчить у відповідь. Підскочила до нього Білочка та пригостила цукеркою. Ведмежатко взяв, але ж „Дякую” не сказав. Який невихований. Побачив Ведмежатко, що Лисичка та Вовчик грають у м’яч, та як закричить: „Віддайте мені зараз!” Потім відібрав у Зайчика велосипед, турнув Білочку й не вибачився.

Тут звірята йому сказали: „Іди звідси, не будемо ми з тобою дружити”.

Образився Ведмежатко та побіг до мами.

- Мамо! Звірята не хочуть зі мною дружити!

Мама-Ведмедиця обняла Ведмежатка і сказала: „Повертайся до садка, привітайся та попроси вибачення!” Усе зрозумів Ведмежатко, узяв удома іграшки і побіг у садок.

- Добрий день! – сказав він, коли ввійшов. – Я приніс іграшки, беріть, будь ласка! А мені вибачте! Давайте гратися разом [75]!

Раптом відбулося диво – усі навколо посміхнулись, перестали ображатися й покликали Ведмежатка гратися. А чи знаєте ви „чарівні слова”?

Отже, за цими завданнями можемо описати такі рівні, які ми пропонували: *достатній, вище середнього, середній, нижче середнього, низький*.

Так, дитина з **низьким** рівнем мовленнєвого розвитку не виявляє інтересу до предметної картинки, на додаткові запитання дає нечіткі відповіді, відволікається не по суті розмови, зорового контакту не відбувається.

**Нижче середнього.** Мовлення цього рівня характеризується замкненістю, скутістю, дитина промовляє разом з експериментатором, невпевнена, може відволікатися, зоровий контакт відбувся.

Характерність мовлення дитини **середнього рівня** – мовлення більш самостійне, дитина більш активна, ніж пасивна, уміє складати речення з двох-трьох слів, продовжує за експериментатором речення, трохи невпевнена.

**Рівень вище середнього** характеризується самостійністю мовлення, дитина вміє складати речення та доповнювати їх, використовує жести для підтримки розмови, використовує різні порівняння предметів, може розказати самостійно про запропонований предмет, підтримує розмову, доповнюючи своїми враженнями.

**Достатній** – мовлення цього рівня оцінюється як самостійне, дитина складає речення та може продовжувати бесіду. Розповідає невимушено, цікаво. Речення змістовно наповнені, мають логічність та послідовність. Пропонує свої варіанти казок, супроводжує рухами, цікавими історіями.

#### **Аналіз результатів констатувального етапу експерименту**

Розроблені методики дозволили констатувати рівні ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками.

Було проаналізовано результати за кожним критерієм. Обчислення загального стану навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку за формулою розрахунків середніх арифметичних значень [168]:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{n}$$

де  $\bar{X}$  – середня арифметична величина,

$\sum X$  – сума значень даних величин,

$n$  – число варіантів.

Перейдемо до розгляду результатів констатувального експерименту, тобто первинного обстеження дітей молодшого дошкільного віку, що

здійснювалося в межах критеріально-діагностичного апарату моніторингу особливостей зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку. Кількісні дані обстеження інтересу до мовлення за „психологічним” критерієм відображено в табл. 3.4. Результати дослідження рівня мовленнєвого розвитку за „психологічним” критерієм показали, що незначна кількість дітей експериментальної та контрольної груп уміють підтримувати діалог, самостійно продовжують речення, про що свідчать результати, наведені в таблиці.

Таблиця 3.4

**Результати дослідження рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками за критерієм „психологічний” (констатувальний зріз, у %)**

Рівень	Наявність інтересу в дитини до діалогу		Мотиваційна позиція мовця (націленість до мовленнєвої взаємодії)		Емоційна виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонаційна виразність)		Загальна оцінювання за критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	3,4	3,5	2,3	2,3	3,4	3,5	3,1	3,1
Вище середнього	8,1	9,3	5,7	6,9	9,2	8,1	7,6	8,1
Середній	17,2	16,3	11,5	12,8	12,6	12,8	13,8	13,9
Нижче середнього	36,8	37,2	41,4	43,1	39,1	38,4	39,1	39,6
Низький	34,5	33,7	39,1	34,9	35,7	37,2	36,4	35,3

На підставі аналізу дослідження рівня ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками за „психологічним” критерієм з'ясовано, що більшість дітей за загальною оцінкою мають низький рівень (36,4% КГ та 35,3% ЕГ) та нижче середнього (39,1% КГ та 39,6% ЕГ), діти не підтримували діалоги, бажання вступати в дискусію не спостерігалось. Натомість, за показником „наявність інтересу в

дитини до діалогу” середній рівень мають 17,2% КГ та 16,3% ЕГ. Незначними є показники вище середнього рівня – 8,1% КГ та 9,3% ЕГ відповідно. Лише 3,4% КГ та 3,5% ЕГ вихованців мають достатній рівень, вони підтримували дискусію, ставили запитання, цікавилися новим, при цьому у виключних випадках можна було зафіксувати мовленнєві прояви самої дитини, як-от: коментар, мотивацію дій тощо. У процесі індивідуальних бесід ми спостерігали, що в дітей наявний інтерес до діалогу, але через обмежений словниковий запас слів діти замінювали слова на більш легкі (*на, ось, ну, от* тощо).

Таблиця наочно підтверджує наші припущення щодо низького та нижче середнього рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками за психологічним критерієм. За показником „Мотиваційна позиція мовця (націленість до мовленнєвої взаємодії)”, які ми наводимо в таблиці, свідчать про нижче середній рівень ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками (41,4% КГ та 43,1% ЕГ). Вище середнього 5,7% КГ та 6,9% ЕГ; показники середнього рівня маємо – 11,5% КГ та 12,8% ЕГ відповідно. Низькі показники – 39,1% КГ та 34,9% ЕГ. Отримані дані під час експерименту за психологічним критерієм за показником „емоційна виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонаційна виразність)” свідчать, що діти молодшого дошкільного віку не вміють контролювати силу голосу, темп мовлення. За низьким рівнем виявлено 35,7% КГ та 37,2% ЕГ, що, на жаль, є високими. Так, переважна більшість дітей означеного віку вживають слова-паразити („ну”, „от”, „значить” тощо). Вище середнього – 9,2% КГ та 8,1% ЕГ. Достатній рівень – 3,4% КГ та 3,5 ЕГ. Під час перевірки емоційної виразності мовлення Микита М. повторив за експериментатором деякі слова, виділивши їх із загального ряду силою голосу. Результати за середнім рівнем – 12,6% КГ та 12,8% ЕГ. Зазначимо, що низький рівень ставлення до спілкування та володіння

мовленнєвими вміннями для більшості молодших дошкільників є характерним явищем.

Здійснивши обчислення за вказаною формулою розрахунків середніх арифметичних значень, одержали такі результати дослідження в контрольній та експериментальній групах: розподіл дошкільників за загальною оцінкою показників психологічного критерію навчання зв'язного мовлення майже однаковий – у 36,4% КГ та 35,3% ЕГ (низький рівень), і тільки 3,1% КГ та ЕГ мали достатній рівень. Результати аналізу показали, що діти молодшого дошкільного віку займають більш пасивну позицію в розмові, вибірково вступають у бесіду. На вище середньому рівні опинилися 7,6% КГ та 8,1% ЕГ. На середньому – 13,8% КГ та 13,9% ЕГ і нижче середнього відповідно 39,1% КГ та 39,6% ЕГ.

Зведені результати за діагностиками, що дозволили з'ясувати рівень ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками за змістовим критерієм, надано в табл. 3.5.

*Таблиця 3.5*

**Результати дослідження рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками за критерієм**

**„змістовий” (констатувальний зріз, у %)**

Рівень	Достатність словникового запасу для побудови зв'язного мовлення		Інформативність висловлення		Структурна цілісність мовлення: відповідність меті висловлення		Загальна оцінювання за критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	1,1	1,2	-	1,2	-	-	0,4	0,8
Вище середнього	5,7	5,8	6,9	4,6	3,5	5,8	5,4	5,4
Середній	20,7	19,8	18,4%	13,9	11,5	15,1	16,9	16,3
Нижче середнього	39,1	40,7	40,2	43,1	44,8	34,9	41,3	39,6
Низький	33,4	32,5	34,5	37,2	40,2	44,2	36	37,9



Виконання мовленнєвих вправ за запропонованими методиками засвідчило, що дитина молодшого дошкільного віку в деяких ситуаціях проявляє інтерес до спілкування, але має недостатній словниковий запас для того, щоб підтримувати дискусію. Спостерігались типові особливості дитячого мовлення, а саме: заміна різних частин мови на займенники (*воно там лежить, он поїхав* тощо), змішування близьких за змістом понять, наявність спрощених слів або говорять тільки перший склад, такі спрощення трапляються в дітей раннього віку. За результатами проведеного дослідження ми констатували такі результати: на достатньому рівні (1,1% КГ та 1,2% ЕГ) опинилися діти, які змогли разом із дорослим описати іграшку, підтримували бесіду, відповідали на запитання, виконували завдання. Так, вище середнього рівень мають 5,7% КГ та 5,8% ЕГ, середній – 20,7% КГ та 19,8% ЕГ, нижче середнього – 39,1% КГ та 40,7% ЕГ. Та, на жаль, дуже високі показники має низький рівень – аж 33,4,6% КГ та 32,5% ЕГ. Пасивність дітей у діалогах спричинено низьким рівнем виявлення активності в спілкуванні та їхнім недостатнім словниковим запасом для побудови зв'язного мовлення. Серед причин недостатнього словникового запасу слів дітей молодшого дошкільного віку вважаємо обмеження живого спілкування, натомість досить рано дитина стає споживачем різноманітної медійної продукції, але споживачем пасивним, що гальмує процес активного мовлення.

З метою з'ясування смислових зв'язків між частинами тексту, розгорнутості текстового повідомлення проведено розмову з дитиною за картинкою „Кішка з кошенятами” (адаптована за О. Ушаковою). За показником „Інформативність висловлення” змістового критерію на вище середньому рівні отримано такі дані – 6,9% КГ та 4,6% ЕГ. Це діти, які розуміли нескладний сюжет за картинкою, змогли перелічити, що намальовано. Діти ставили запитання та самі ж відповідали на них, уміли скласти прості речення. Тетянка (3,7 років) – „Це маленькі кошенята”. Каринка (3,3 роки) – „Цей ось грається”. Середній рівень показав – 18,4% та 13,9%. Високі показники були в нижче середнього рівня – 40,2% КГ та 43,1%

ЕГ і на низькому рівні (34,5% КГ та 37,2% ЕГ). Діти після додаткових запитань не змогли закінчити речення. У реченнях спостерігалися прості вислови, інколи діти перераховували, що знаходиться на картинці. Порушувався зв'язок між словами: „кішка граються”, „багато котика”.

Результати за цим же критерієм (показник „структурна цілісність мовлення: відповідність меті висловлення”) мали такі дані: достатній рівень відсутній. На вище середньому – 3,5% КГ та 5,8% ЕГ відповідно, на середньому – 11,5% КГ та 15,1% ЕГ, нижче середнього рівня – 44,8% КГ та 34,9% ЕГ, на низькому – 40,2% КГ та 44,2% ЕГ. Висловлення дітей досліджували за такими характеристиками зв'язності мовлення: структура оповідання (наявність початку, середини та кінця), способи зв'язку речень (займенники, лексичний повтор, синонімічна заміна), послідовність висловлення. Так, було виявлено, що діти четвертого року життя будували свої речення тільки з основною частиною, кінець був відсутній або без подробиць, швидко казали, що все добре. В оповіданнях дітей спостерігалися вказівні займенники, такі як: „ці”, „той”, „ось”, „ця” тощо. У тих випадках, коли в дитини наявний достатній словниковий запас та вона проявляла активність у спілкуванні, не завжди забезпечувався успіх у розмові, причиною є недостатнє усвідомлення дітьми мети спілкування.

Загальне оцінювання за критерієм: достатній рівень (0,4% КГ та 0,8% ЕГ), результати нижче середнього рівня (41,3% КГ та 39,6% ЕГ) та на низькому рівні маємо такі дані (36% КГ та 37,9% ЕГ); на середньому рівні (16,9% та 16,3%) та відповідно вище середнього маємо такі дані (5,4% КГ та 5,4% ЕГ).

Як бачимо, висловлення дітей молодшого дошкільного віку – ситуативні, зв'язку між реченнями не спостерігається. Інколи були випадки, коли діти могли будувати більш складні речення, але вони не досконалі.

Зведені результати за діагностиками, що дозволили з'ясувати рівень ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками за *операційним* критерієм, надано в табл. 3.6.

**Результати дослідження рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками за критерієм „операційний” (констатувальний зріз, у %)**

Рівень	Сформованість звуко- і слововимови		Граматична правильність мовлення		Самостійність побудови мовленнєвого висловлення		Загальна оцінювання за критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	-	1,2	-	-	-	-	0	0,4
Вище середнього	5,7	3,5	6,9	5,8%	5,7	5,8	6,1	5
Середній	16,1	15,1	11,5	12,8	14,9	11,6	14,2	13,2
Нижче середнього	40,3	40,7	37,9	41,9	41,5	39,5	39,9	40,7
Низький	37,9	39,5	43,7	39,5	37,9	43,1	39,8	40,7

З метою з'ясування сформованості звуко- і слововимови (уживання свистячих, шиплячих звуків, диференціація) використано таблиці правильності мовлення (О. Максаков). Так, аналіз звукової культури мовлення показав недоліки звуковимови в основному сонорних звуків, що є нормою для цього вікового періоду. Спостерігалось невміння регулювати темп мовлення, силу голосу та інтонацію. Результати дослідження показали, що лише 3,5% експериментальної групи мали фонетично правильне мовлення, більшість дітей мали низький рівень (37,9% контрольної та 39,5% експериментальної груп), це пов'язано з фізіологічними недоліками вимовляння звуків цього віку. Наведемо приклад: Данило (3,2 роки), побачивши іграшку-собаку [йа/бака]. Карина (3,5 років), граючись, на маленький літак сказала [їтак 'майен'к'ії//]. Також великий відсоток отримано нижче середнього рівня 40,3% контрольної та 40,7% експериментальної груп, діти на цьому рівні вимовляли слова невпевнено, тихо, відбувалося пом'якшення приголосних свистячих звуків, інколи заміна на Ф, В, Д, Т. Наведемо приклад: Ігор (3 роки) на іграшку-собаку сказав – [тя/б'ка]/ [т'а/б'ка]. На середньому рівні за показником „сформованість звуко- і слововимови ” простежувалися незначні розходження: у КГ – 16,1%

дітей та в ЕГ – 15,1% відповідно. До цього рівня ми віднесли дітей, які переставляли склади в словах, замінювали звуки іншими, наприклад: Віра (3,7 років), граючись з хлопчиком, сказала [ta<sup>l</sup>ma<sup>l</sup>c'u/ik'] „мотоцикл”, спостерігалась нечітка вимова. Отже, діти цього рівня при вимові слів з трьох-чотирьох складів допускали помилки: пропускали цілий склад, переставляли склади місцями, а в деяких випадках пропускали деякі приголосні звуки в середині слова. У дітей означеного віку відмічалась бідність та одноманітність інтонації, що призводило до монотонності вимови. Вище середнього рівня спостерігаємо лише у 5,7% контрольної та 3,5% експериментальної групи. Як бачимо, діти цього вікового періоду не вміють регулювати темп мовлення, чи він був дуже повільний, що супроводжувалося великими паузами, чи швидкий, що призводило до не розчленованості.

Результати за показником „граматична правильність мовлення” діагностували за допомогою мовленнєвої гри „Пограємо з Катрусєю” та цілеспрямованого спостереження за мовленням дитини під час ігор та інших режимних моментів. Діти молодшого дошкільного віку використовують спрощені слова, які спостерігаються в дітей раннього віку: „Собачка ав-ав-ав говорить”, „Це мяу”, „Багато літак” тощо. 43,7% дітей контрольної та 39,5% експериментальної груп мали низький рівень. За результатами гри та спостереження отримано 6,9% КГ та 5,8% ЕГ, такі результати віднесено до вище середнього рівня ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями. Так, граматична правильність мовлення за середнім рівнем ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками сформована лише в 11,5% дітей КГ та 12,8% ЕГ. Переважна більшість дітей, у яких не сформовані граматичні уміння знаходиться на нижче середньому рівні – 37,9% КГ та 41,9% ЕГ відповідно. 11,5% КГ

Якісний аналіз відповідей дітей та спостереження за мовленнєвими висловленнями дошкільника дають підстави вважати, що переважна

більшість молодших дошкільників неправильно поєднує слова в словосполучення.

Результати дослідження самостійності побудови мовленнєвого висловлення (спостереження за мовленнєвими діями дитини в процесі розмови з однолітками та дорослими) надали можливість з'ясувати рівень ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками. Так, переважна більшість дітей молодшого дошкільного віку опинилася на низькому рівні – 37,9% КГ та 43,1% ЕГ та на нижче середньому – 41,5% КГ і 39,5% ЕГ відповідно. Словник дітей молодшого дошкільного віку дуже бідний, це зумовлено тим, що в мовленні дитини переважають іменники. Натомість, лише 5,7% КГ та 5,8% ЕГ мають показники вище середнього рівня. Так, діти переважно замінювали різні частини мови на займенники, наприклад: „Він такий”, „У зайчика хвостик тут”, „Діти гуляють там” тощо. На середньому рівні – 14,9% контрольної та 11,6% експериментальної груп. Більше половини групи не впоралися із завданнями, виконували всі вправи разом з експериментатором. Ці діти тільки відповідали на запитання дорослого, де самостійності мовлення не спостерігалось. Ці дані свідчать про недостатню вираженість у молодших дошкільників самостійності побудови мовленнєвого висловлення.

Загальне оцінювання за результатами констатувального зрізу дослідження зв'язності мовлення в дітей молодшого дошкільного віку за операційним критерієм має такий вигляд: достатній рівень – 0% КГ та 0,4% ЕГ; нижче середнього – 39,9% КГ та 40,7% ЕГ і на низькому рівні маємо такі дані – 39,8% КГ та 40,7% ЕГ. Більш позитивні результати виявилися на середньому рівні – 14,2% та 13,2% та відповідно вище середнього маємо такі дані – 6,1% КГ та 5% ЕГ.

Результати за рівнем ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками за психологічним, змістовим та операційним критеріями представлено в табл. 3.7.

*Таблиця 3.7*

**Результати за рівнями ставлення до спілкування та володіння  
мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками**

Рівні	Критерії					
	Психологічний		Змістовий		Операційний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	3,1	3,1	0,4	0,8	0	0,4
Вище середнього	7,6	8,1	5,4	5,4	6,1	5
Середній	13,8	13,9	16,9	16,3	14,2	13,2
Нижче середнього	39,1	39,6	41,3	39,6	39,9	40,7
Низький	36,4	35,3	36	37,9	39,8	40,7

Дослідження ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками за психологічним, змістовим та операційним критеріями уможлиблює визначення загального стану навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя. Незважаючи на незначні розбіжності в численних даних нашого дослідження, зроблено висновок про однаковий вихідний рівень мовленнєвого розвитку в дітей контрольної та експериментальної груп. Отримані результати стали основою для визначення теоретико-практичного спрямування системи мовленнєвих вправ, кінцевою метою якої передбачено навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя. Отримані результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що більшість дошкільників і ЕГ, і КГ мають низький та нижче середнього рівня ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями за визначеними критеріями. Зазначимо, що головним показником під час індивідуальної роботи (у ситуаціях стимульованого мовлення (з використанням іграшки; картинки; через спільну діяльність)) є те, що дитина виконувала завдання за допомогою дорослого, але визначенням цього передбачено саме налаштованість дітей молодшого дошкільного віку виконувати ці завдання разом з педагогом. Ця форма допомагає з'ясувати, що може зробити дошкільник за допомогою дорослого.

Отже, виникає об'єктивна потреба впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти нових дієвих форм, методів, прийомів розвитку

мовлення, спрямованих на формування в дітей упевненості у своїх мовленнєвих діях як оповідача та співрозмовника.

У процесі констатувального етапу експериментальної роботи виявлено такі особливості мовленнєвих проявів дітей четвертого року життя:

- діти проявляли активний мовленнєвий інтерес до запропонованих завдань при використанні яскравих іграшок, сюжетних картинок та наборного полотна;
- найбільше мовленнєва активність дитини спостерігалась при використанні нового матеріалу, викликавши жваву енергію працювати, відповідати на запитання та творчий прояв;
- позитивному спілкуванню експериментатора з дітьми сприяла попередня робота, яка проводилася до початку нашого експерименту;
- мовлення дитини залежить від стимулювальних дій експериментатора, позитивної оцінки та емоційно насичених вправ.

На наступних етапах експерименту ми планували впровадити та інтерпретувати ефективність методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності.

### **3.2. Упровадження методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності**

Аналіз лінгвістичних, педагогічних, психологічних, психолінгвістичних, методичних засад навчання зв'язного мовлення дошкільників та результати констатувального зрізу дали підстави для розроблення експериментальної методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя на основі дидактичної наочності.

У процесі розробки програми експерименту ми виходили з припущення, що методика пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення на етапі молодшого дошкільного віку буде ефективною в умовах націленого стимулювання мовленнєвої активності дітей у процесі сеансів активізувального спілкування на основі застосування тріади лінгводидактичних засобів (особливим чином побудованого діалогу навколо літературного тексту та тематично дібраних до нього картинок).

На формувальному етапі експерименту контрольна група (87 дітей) навчалася за традиційних умов, де заняття проводилися за програмою, за якою працює заклад дошкільної освіти; в експериментальній групі (86 дітей) заняття були побудовані таким чином, щоб разом із традиційною програмою діти дошкільного віку навчалися і за спеціально розробленою методикою пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Це давало можливість стверджувати, що продуктивні результати експериментального навчання були досягнуті не стільки за рахунок виконання чинної програми й традиційної методики, скільки у зв'язку з використанням методики пропедевтичної роботи, яка побудована на уточненні мети, завдань і змісту, підборі оптимальних методів, адекватних мовних засобах та інших дидактичних засобах.

Основними завданнями формувального етапу дослідження є:

- створення педагогічних умов, що сприяло б ефективному впровадженню запропонованої методики;
- виявлення раціональності використання комплексу методів і прийомів;
- перевірка ефективності застосування пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку (різних форм роботи з дошкільниками під час сеансів активізувального спілкування);
- експериментальна перевірка застосування розробленої методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності.



Формувальну дослідно-експериментальну роботу здійснено впродовж 2015 – 2019 років на базі закладів дошкільної освіти в другій молодшій групі (четвертий рік життя), які були задіяні на констатувальному етапі експерименту.

Навчання в другій молодшій групі відбувалося на основі розробленої авторської методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку під керівництвом Гавриш Наталії Василівни. Методика складалася із занять-діалогів, мета яких полягає в стимулюванні мовленнєвої активності дітей як пропедевтичного етапу навчання зв'язного мовлення дитини.

У процесі добору мовленнєвого матеріалу щодо впровадження методики враховано:

- відповідність до програмних вимог навчання й виховання дітей молодшого дошкільного віку;
- наявність лексем у зоні актуального або найближчого розвитку дитини з урахуванням доступності, інтересів, провідного виду діяльності тощо. Намагалися максимально брати до уваги і індивідуальні можливості кожної дитини, і її комунікативні потреби.

В експериментальній роботі для педагогів, які були задіяні в дослідженні, організовано низку різноманітних форм роботи: мінілекції щодо особливостей мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку та неоціненної ролі педагога у формуванні та становленні мовленнєвої особистості сучасного дошкільника; співбесіди щодо впровадження методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя; запропоновано ігри та матеріали до них.

Головним завданням лекцій розглянути психологічні та психолінгвістичні особливості мовленнєвого розвитку дітей означеного віку.

Навчання за методикою в закладах дошкільної освіти відбувалося фронтально (1 заняття на тиждень). Мовленнєві заняття на формування фонетичного, лексико-граматичного базису зв'язного мовлення, заплановані

відповідно до програми, проводилися без змін у структурі традиційного заняття та йшли паралельно розробленій методиці.

Найбільш повно відображає реалізацію окреслених завдань матрична схема з організації пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя на різних етапах навчання (див. табл. 3.8)

**Матрична схема організації пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя на різних етапах навчання**

<b>№</b>	<b>Сеанси активізувального спілкування</b>	<b>Мета</b>	<b>Засоби розвитку активного мовлення</b>	<b>Очікувані результати</b>
1.	I сеанс	Спонукає до активного сприйняття літературного тексту та відтворення елементарних дій за змістом; мотивація до пізнавальної діяльності	Розповідання літературного тексту з використанням наочності до нього, з подальшим обговоренням, виконання імітаційних вправ	Уміє імітувати рухи тварин за змістом літературного тексту, зменшуючи або збільшуючи темп; зацікавлено сприймає інформацію; розуміє літературний текст, бере участь в обговоренні
2.	II сеанс	Стимулювати дітей до активного діалогу за змістом літературного тексту, мовленнєвого самовираження засобами дидактичної наочності	Повторне читання та обговорення літературного тексту; розмова наколо сюжетної картини за змістом тексту и суголосної темі	Бере участь у розповіді літературного тексту за змістом картини; відтворює діалоги та деякі епізоди з оповідань; включається в розмову; ініціює свої дії в різних видах діяльності
3.	III сеанс	Стимулювати бажання висловлюватися в процесі обігрування сюжету	Повторне читання тексту, відтворення сюжету за допомогою інсценізації; вільна гра на наборному полотні	Сприймає на слух, частково або повністю відтворює (за мінімальною допомогою вихователя) зміст літературного тексту; переносить репліки з літературного тексту в елементи інсценізації за змістом; активно бере участь в обговоренні літературного тексту; упевнено вступає в розмову

Створена матрична схема з організації пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя, крім мети, містить використані засоби розвитку активного мовлення та результати.

**Сутність першого сеансу** активізувального спілкування полягала в спонуканні до активного сприйняття літературного тексту та відтворення елементарних дій за змістом; мотивації до пізнавальної діяльності. На першому сеансі активізувального спілкування ми використовували літературний текст, наочність до тексту та рухові промовляння (імітаційні вправи). Ці засоби спонукали дитину до мовленнєвої взаємодії і з дорослими, і з однолітками.

У заявленій методиці використано ігрові ситуації, у яких необхідно було інтерпретувати сюжетну основу зображення, розповісти про зміст картинки. Діти імітували різні рухи тварин, комах, політ птахів, стрибки як жабка, заєць тощо. Такі імітаційні рухи підвищували мотивацію до кращого запам'ятовування та переказу літературного тексту. Використовувалися сенсорні ігри (*„Кульки”*, *„Маленький – великий”*, *„Мішечок”*, *„Лялька плаче”*, *„Хто кличе”*, *„Прокинься, дощику”*, *„Доброго дня, наші пальчики”*, *„Піаніст”* тощо), які розвивають мовлення дошкільників та словниковий запас слів, формують поняття про зовнішні властивості предметів (форму, колір, величину, запах, смак), розвивають сприйняття та спонукають до діалогів чи створення власних висловлювань.

**Метою другого сеансу** роботи було стимулювання дітей до активного діалогу за змістом літературного тексту, мовленнєвого самовираження засобами дидактичної наочності. Другий сеанс активізувального спілкування супроводжувався повторним читанням та обговоренням літературного тексту; використанням сюжетної картинки до оповідання.

Під час упровадження другого сеансу методики використано такі лексичні вправи (добір слова, яке позначає предмет, відповідних слів-найменувань дій і навпаки *„Тінь”*, *„Тварини”* *„Де чия мама”*; добір синонімів та антонімів до слів *„Протилежності”*, які позначають предмети

„Скажи по-іншому”, їхні властивості „Назви одним словом”; різноманітні дії; „Хто що робить?” „Хто, що вміє робити?”; добір визначень, епітетів, порівнянь для словесної характеристики предмета „Чарівна квітка”, „Сів метелик”, „Мовна естафета”; творення іменників у зменшувально-пестливій формі „Допоможи курчаткові”; ігри-вправи на впізнавання предмета за його описом „Хто це? Що це?” та відгадування загадок; вправи для розвитку „поетичного слуху” (добір слів, які римуються) „Про слона” тощо).

Використання ігор або вправ на розвиток граматичних умінь дітей дошкільного віку допомагають у складанні простих речень, правильному узгодженні слів у словосполучення тощо, наприклад, вправи для розуміння категорій числа іменників. „Один – багато”; уміння складати прості речення „Опис”; уміння слухати завдання та імітувати рухи (за змістом тексту) „Слон і слоненя”; вправи на творення дієприкметників теперішнього часу „Квітучий сад”; вправи на творення іменників жіночого роду від назв тварин – іменників чоловічого роду „Він – вона”; вправи на ознайомлення дітей з прийменником „на”, його схемою „А в тебе”; вправи на вимовляння складних слів „Чому ми так говоримо?”; вправи на побудову простих речень з єднальними сполучниками (і) „На городі” тощо. Так, регулярне поетапне виконання дошкільниками вправ, дидактичних ігор на добір синонімів, антонімів, порівнянь, епітетів, слів, які римуються, допомагають використовувати отримані мовленнєві навички в процесі складання власних розповідей.

У процесі впровадження другого сеансу активізувального спілкування ми акцентували увагу на інтонаційному забарвленні мовлення дитини в різних видах діяльності. Різні ігри були спрямовані на розвиток власного чуття ритму. Діти почали змінювати темп мовлення залежно від ситуації. Такі ігри, як „Тихо – гучно”; „Скажи пошепки” та мовленнєві вправи із звуко-рухової абетки (Додаток Р)

**Метою третього сеансу** було стимулювання бажання висловлюватися в процесі обігрування сюжету літературного тексту. Цей етап супроводжувався повторним читанням тексту, відтворенням сюжету за допомогою інсценізації та вільною грою на наборному полотні.

Під час упровадження третього сеансу використано ігри, спрямовані на відтворення дітьми певного сюжету прочитаного літературного тексту, наприклад, *„Назви і відгадай”*, де діти називали, що відбувається в оповіданні, згадували, що з чим пов'язано. Гра *„Чого не вистачає?”* – педагог читав частину (початок, середину, кінець) тексту, а потім діти згадують, з чого починається оповідання або закінчується. Для розвитку слухової уваги дітей, формування вміння слухати, упізнавати звуки використано ігри та вправи: *„Хто це? Що це?”*; *„Тиха і голосна музика”*; *„Що як звучить”*; *„Упізнай, хто це?”* тощо.

Третій сеанс супроводжувався вільною грою на наборному полотні та інсценізацією літературних текстів. Під час театралізованих вистав діти не завжди вміли вербалізувати власні почуття. Нами були використані ігрові вправи, які були спрямовані на закріплення знань дітей про емоції, уміння передавати свій емоційний стан за допомогою міміки, жестів. Пропонували проводити *„Наші емоції”*, *„Допоможи”* тощо. Для вироблення інтонаційної виразності мовлення (сили, темпу, логічних наголосів, інтонації, ритму голосу) проведено такі ігри: *„Мавпочки”*, *„Хто що почув?”* тощо.

Результатом третього сеансу стало те, що в театралізованих іграх діти молодшого дошкільного віку спиралися на сюжетні картинки до літературного тексту як моделі взаємодії героїв. Приймаючи певну роль, дошкільник використовували різноманітні засоби (міміку, інтонацію, жести) для передачі характеру взаємодії, таким чином передаючи в грі логіку подій змісту прочитаного оповідання. Вільна гра за змістом літературного тексту збагатила творчу уяву дітей, увагу та спостережливість.

Для забезпечення повноцінного мовленнєвого розвитку дитини молодшого дошкільного віку на формувальному етапі експерименту на всіх

сеансах активізувального спілкування було максимально задіяно батьків до співпраці.

Аналіз практичного досвіду роботи з батьками показує, що більшість батьків не вважають за необхідне брати активну участь у вихованні та навчанні своїх дітей, надаючи закладу дошкільної освіти вирішальної ролі в педагогічному процесі. Отже, метою початкового етапу було встановлення позитивних взаємин між вихователями та батьками, а також залучення батьків до роботи з дітьми.

Проведено консультації для батьків дітей четвертого року життя. На етапі експерименту консультації були поділені на дві групи, перша спрямована на загальну інформацію щодо мовленнєвого розвитку дитини та визначення розуміння й усвідомлення батьками своєї відповідальності та значущості в мовленнєвому розвитку дітей. Тематика консультацій: *„Мовленнєвий розвиток дитини”*, *„Вікові особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку”*. Другий напрям консультацій стосувався ознайомлення батьків з іграми, які спрямовані на мовленнєвий розвиток дитини. Були запропоновані такі теми: *„Як я можу допомогти своїй дитині”*, *„Мовленнєві ігри для дітей”*. На другому сеансі активізувального спілкування залучено батьків до створення настільно-друкованих ігор за мотивами прочитаних літературних текстів, набори сюжетних ілюстрацій тощо. На третьому сеансі активізувального спілкування діти з батьками виготовляли атрибути до інсценізації прочитаних текстів. Оформлено куточок для батьків з переліком літературних текстів для читання дітям молодшого дошкільного віку на кожному сеансі активізувального спілкування. Означені види роботи спрямовані на мотивацію дитини до спілкування. Молодший дошкільник після цих робіт почувався впевненішим у відтворенні діалогу та інсценізації за змістом літературного тексту.

Аналіз достовірності отриманих даних формувальної дослідно-експериментальної роботи описано в наступному підрозділі.

### 3.3. Аналіз та інтерпретація результатів формувального експерименту

Перевірка дієвості та ефективності запропонованої методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності вимагала проведення контрольної діагностики. Так, контрольні зрізи були проведені в травні кожного року. Зазначимо, методика контрольної діагностики була така ж, як і на констатувальному етапі експерименту. Дітям пропонувалося скласти розповідь за сюжетною картинкою. Така перевірка дала змогу простежити динаміку ефективності запропонованої методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку.

Виявлення аналізу результатів експерименту проводилося за всіма компонентами мовлення (звуковимови, лексики, граматики, фонематичних процесів). Отримані результати дозволяють констатувати динаміку показників.

Розподіл дітей контрольної та експериментальної груп за рівнями ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками до формувального експерименту представлено в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

**Загальний розподіл дітей КГ та ЕГ за рівнем ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками до формувального експерименту (констатувальний зріз, у %)**

Рівні	Критерії					
	Психологічний		Змістовий		Операційний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	3,1%	3,1%	0,4%	0,8%	0%	0,4%
Вище середнього	7,6%	8,1%	5,4%	5,4%	6,1%	5%
Середній	13,8%	13,9%	16,9%	16,3%	14,2%	13,2%
Нижче середнього	39,1%	39,6%	41,3%	39,6%	39,9%	40,7%
Низький	36,4%	35,3%	36%	37,9%	39,8%	40,7%



Статистична обробка результатів, отриманих після формувального етапу дослідження, засвідчили суттєві позитивні зміни щодо рівня ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками в експериментальних групах. Для здійснення аналізу ефективності використання методики в умовах націленого стимулювання мовленнєвої активності дітей у процесі сеансів активізувального спілкування на основі застосування тріади лінгводидактичних засобів (особливим чином побудованого *діалогу* навколо літературного *тексту* та тематично дібраних до нього *картинок*) маємо можливість зіставляти результати КГ та ЕГ після контрольного обстеження.

Виявляючи ефективність зазначеної методики, ми порівняли зміни в показниках психологічного критерію. Результати, отримані до та після формувального експерименту за психологічним критерієм у КГ та ЕГ, подано в табл. 3.10.

Таблиця 3.10

**Результати розподілу вихованців КГ та ЕГ за рівнем ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками до та після експерименту за психологічним критерієм**

Показники		Наявність інтересу у дитини до діалогу				Мотиваційна позиція мовця (націленість до мовленнєвої взаємодії)				Емоційна виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонаційна виразність)				Загальне оцінювання за критерієм	
		КГ	87	ЕГ	86	КГ	87	ЕГ	86	КГ	87	ЕГ	86	КГ	ЕГ
Рівні	До	3,4%	3	3,5%	3	2,3%	2	2,3%	2	3,4%	3	3,5%	3	3,1%	3,1%
	Після	5,7%	5	13,9%	12	4,6%	4	17,5%	15	6,9%	6	11,6%	10	5,7%	14,3%
Вище середнього	До	8,1%	7	9,3%	8	5,7%	5	6,9%	6	9,2%	8	8,1%	7	7,6%	8,1%
	Після	11,5%	10	17,5%	15	9,2%	8	18,6%	16	14,9%	13	22,1%	19	11,9%	19,4%
Середній	До	17,2%	15	16,3%	14	11,5%	10	12,8%	11	12,6%	11	12,8%	11	13,8%	13,9%
	Після	29,9%	26	46,5%	40	24,1%	21	50%	43	25,3%	22	55,8%	48	26,4%	50,8%
Нижче середнього	До	36,8%	32	37,2%	32	41,4%	36	43,1%	37	39,1%	34	38,4%	33	39,1%	39,6%
	Після	27,6%	24	12,8%	11	34,5%	30	13,9%	12	29,9%	26	10,5%	9	30,7%	12,4%
Низький	До	34,5%	30	33,7%	29	39,1%	34	34,9%	30	35,7%	31	37,2%	32	36,4%	35,3%
	Після	25,3%	22	9,3%	8	27,6%	24	-	0	23%	20	-	0	25,3%	3,1%

Аналіз результатів дозволяє дійти висновку, що в ЕГ за всіма показниками відбулися суттєві позитивні зміни. Динаміку розподілу вихованців експериментальних груп за рівнем ставлення до спілкування та

володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками до та після формульовального експерименту за кожним показником подано нижче. За показником „наявність інтересу в дитини до діалогу” після впровадження експерименту за достатнім рівнем отримано такі дані – 13,9% (було 3,5%), тоді як у КГ 5,7% (було 3,4%). За вище середнього рівня за згаданими показниками ЕГ – 17,5% (було 9,3%). Результати за середнім рівнем – 46,5%, що майже втричі вищий за результатів до експерименту. Відсоток дітей з низьким рівнем зменшився більше ніж утричі – 9,3% (до експерименту 33,7%), тоді як у КГ цей показник зменшився на 9,2%. Отже, тільки у 8 дітей молодшого дошкільного віку спостерігався нестійкий інтерес до діалогу. Нижче середнього рівня – 12,8%.

З таблиці видно, що за показником „мотиваційна позиція мовця (націленість до мовленнєвої взаємодії)” зменшилася кількість дітей, які брали пасивну участь у спілкуванні, не підтримували діалоги, знаходилися на відстані. Отже, майже в чотири рази відбулося зменшення кількості дітей експериментальної групи. Після впровадження методики діти почали займати активну позицію в спілкуванні та ініціювали свої дії.

Представимо динаміку досягнень за психологічним критерієм, де результати показані двома знаками: „+” підвищення кількості дітей на певному рівні, „–” – зменшення кількості відповідно.

Загальні результати контрольного дослідження динаміки навчання зв’язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку за психологічним критерієм відображено в таблиці 3.11.

*Таблиця 3.11*

**Динаміка розподілу вихованців експериментальних груп за рівнем ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками до та після формульовального експерименту за психологічним критерієм (%)**

Рівні	КГ – 87 дітей			ЕГ – 86 дітей		
	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка

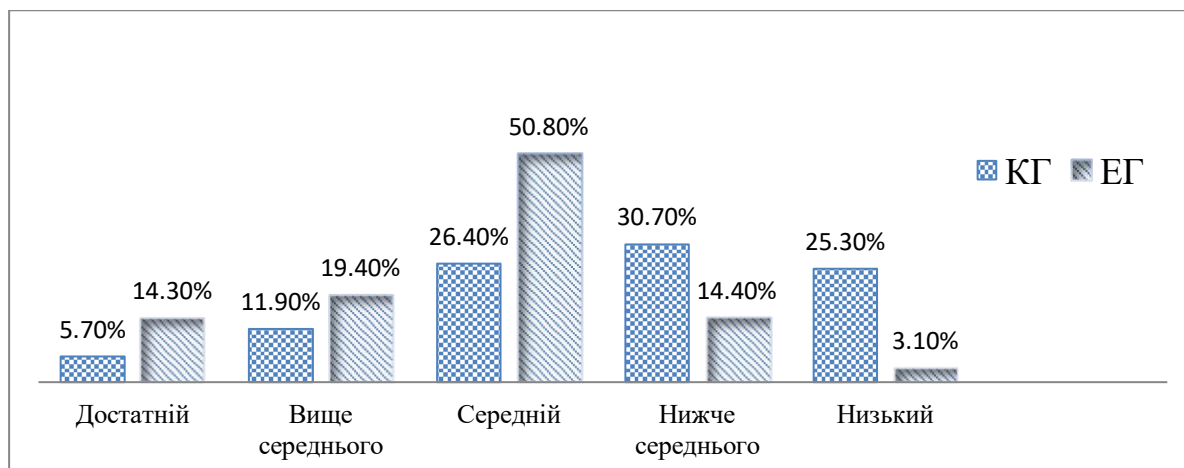
Достатній	3,1	5,7	+2,6	3,1	14,3	+11,2
Вище середнього	7,6	11,9	+4,3	8,1	19,4	+11,3
Середній	13,8	26,4	+12,6	13,9	50,8	+36,9
Нижче середнього	39,1	30,7	-8,4	39,6	12,4	-27,2
Низький	36,4	25,3	-11,1	35,3	3,1	-32,2

Аналіз результатів табл. 3.10 та 3.11 дає підстави стверджувати про суттєві позитивні зміни дітей молодшого дошкільного віку ЕГ за психологічним критерієм. Ми передбачали такі позитивні зміни. Так, кількість дітей, які показали низький рівень, після проведення формувального експерименту повинна була б зменшитися, своєю чергою, кількість дітей, які показали достатній та середній рівні, – збільшитися. Як ми зазначали, традиційні заняття з розвитку мовлення дітей проводилися паралельно методиці, тому позитивні зміни, як показано в таблиці, відбуваються й у контрольній групі.

З табл. 3.10 та 3.11 ми бачимо, що істотні позитивні зміни констатовано в експериментальній групі на достатньому, вище середньому та середньому рівнях. Істотно зміни в ЕГ відбулися на нижче середньому рівні за показниками „мотиваційна позиція мовця (націленість до мовленнєвої взаємодії)” (зменшився на 29,2%) та „емоційна виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонаційна виразність)” (зменшився на 27,9%). Натомість у КГ спостерігається значно менше зменшення – 6,9% та 9,2% відповідно. Високий рівень за згаданими показниками ЕГ зріс на 15,2% та 8,1%, а в КГ – лише на 2,3% та 3,5%. Результати низького рівня наочно підтверджують ефективність запровадження запропонованої методики.

Зазначимо, що за запропонованою методикою в експериментальній групі майже втричі збільшилися показники мовленнєвого розвитку дітей означеного віку щодо контрольної групи.

Загальні результати контрольного дослідження навчання зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку за психологічним критерієм представлено на рис. 3.1



**Рис. 3.1. Динаміка розподілу дітей молодшого дошкільного віку за рівнями ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями після експерименту за психологічним критерієм**

Отже, значне зменшення низького та зростання достатнього рівня ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками за психологічним критерієм в ЕГ дає підстави вважати про ефективність запропонованої методики. Діти молодшого дошкільного віку займають активну мовленнєву позицію в дискусії з іншими в різних видах діяльності, в іграх ініціюють свої дії, використовують емоційно-виразні засоби спілкування (*жести, міміку, голос*). Граючи в гру „Тихо – голосно”, уміють контролювати свій голос. Отже, можемо стверджувати про доцільність використання пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, а саме використання тріади засобів (*текст, діалог, картинка*).

Розглянемо розподіл дітей молодшого дошкільного віку до та після експерименту за змістовим критерієм (табл. 3.12).

*Таблиця 3.12*

**Результати розподілу вихованців КГ та ЕГ за рівнем ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками до та після експерименту за змістовим критерієм (%)**

Показники		Достатність словникового запасу для	Інформативність висловлення	Структурна цілісність мовлення:	Загальне оцінювання за критерієм
-----------	--	-------------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	----------------------------------

Рівень		побудови зв'язного мовлення								відповідність меті висловлення					
		КГ	87	ЕГ	86	КГ	87	ЕГ	86	КГ	87	ЕГ	86	КГ	ЕГ
Достатній	До	1,1%	1	1,2%	1	-%	0	1,2%	1	-%	0	-%	0	0,4%	0,8%
	Після	6,9%	6	13,9%	12	5,8%	5	13,9%	12	5,8%	5	12,8%	11	6,2%	13,5%
Вище середнього	До	5,7%	5	5,8%	5	6,9%	6	4,6%	4	3,5%	3	5,8%	5	5,4%	5,4%
	Після	11,5%	10	20,9%	18	12,5%	11	18,7%	16	12,5%	11	22,1%	19	12,2%	20,6%
Середній	До	20,7%	18	19,8%	17	18,4%	16	13,9%	12	11,5%	10	15,1%	13	16,9%	16,3%
	Після	40,2%	35	47,8%	41	37,9%	33	48,8%	42	37,9%	33	45,3%	39	38,7%	47,3%
Нижче середнього	До	39,1%	34	40,7%	35	40,2%	5	43,1%	37	44,8%	39	34,9%	30	41,3%	39,6%
	Після	21,8%	19	9,3%	8	22,9%	20	10,5%	9	24,2%	21	10,5%	9	23%	10,1%
Низький	До	33,4%	29	32,5%	28	34,5%	30	37,2%	32	40,2%	35	44,2%	38	36%	37,9%
	Після	19,6%	17	8,1%	7	20,7%	18	8,1%	7	19,6%	17	9,3%	8	19,9%	8,5%

Порівняльний аналіз отриманих даних за всіма показниками навчання зв'язного мовлення молодших дошкільників за змістовим критерієм до та після формульовального експерименту в ЕГ та КГ надає можливість з'ясувати динаміку за кожним рівнем.

Так, відсоток дошкільників, які мали низький рівень за показником „достатність словникового запасу для побудови зв'язного мовлення”, в ЕГ зменшився до 8,1%, а КГ – до 17%; на середньому рівні – в ЕГ він зріс до 47,8% та в КГ – до 40,2%; на достатньому рівні – в ЕГ відбулося збільшення до 13,9%, тоді як у КГ – лише до 6,9%.

За показником „інформативність висловлення” отримані дані засвідчують про істотні зміни в ЕГ. Так, знизився низький рівень в ЕГ 8,1%, порівняно в цій же групі до формульовального експерименту 37,2%. В КГ після експерименту спостерігаємо тільки 20,7%. Середній рівень в ЕГ після впровадження методики 48,8%, а у КГ – 37,9%.

Кількість дошкільників за показником „структурна цілісність мовлення: відповідність меті висловлення” з низьким та нижче середнього рівнем в ЕГ отримано 9,3% та 10,5%, у КГ отримано 19,6% та 24,4% відповідно; з достатнім рівнем спостерігаємо збільшення в ЕГ на 12,8%, а в КГ лише на 5,8%.

Представимо динаміку розвитку розуміння мовлення за змістовим критерієм у табл. 3.13.

Таблиця 3.13

**Динаміка розподілу вихованців експериментальних груп за рівнем ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками до та після формувального експерименту за змістовим критерієм (%)**

Рівні	КГ – 87 дітей			ЕГ – 86 дітей		
	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка
Достатній	0,4	6,2	+5,8	0,8	13,5	+12,7
Вище середнього	5,4	12,2%	+6,8	5,4	20,6	+15,2
Середній	16,9	38,7	+21,8	16,3	47,3	+31
Нижче середнього	41,3	23	-18,3	39,6	10,1	-29,5
Низький	36	19,9	-16,1	37,9	8,5	-29,4

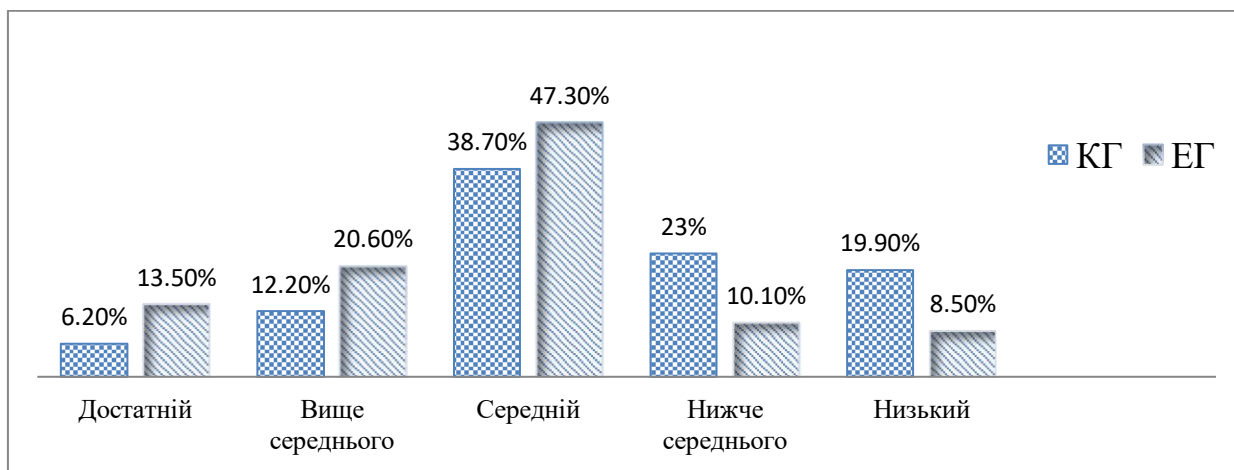
Після статистичної обробки результатів за другим критерієм ми переконалися в значних досягненнях дітей четвертого року життя (табл. 3.12 та 3.13). Так, словниковий запас слів дітей експериментальної групи показав, що на кінець навчального року в мовленні дітей з'явилися всі частини мови. Молодші дошкільники розуміли запитання, намагалися відповідати, використовуючи при цьому і службові частини мови: прийменники (*в, на, у, під, коло*), частки (*би, ж, б*), сполучники (*і, але, що*), наприклад, *Олеся В.*, коли впав пензлик під стіл, не замислюючись, сказала, що пензлик упав під стіл. *Микита С.* почав перелічувати на столі іграшки: *На столі слоник, лялька і м'ячик*. На запитання про тварин не використовують спрощені слова, як було до експерименту. Речення дітей експериментальної групи відрізнялися логічністю та завершеністю. Діти ж контрольної групи використовують спрощені слова, такі як „мяу-мяу”. На запитання експериментатора до дітей: Це хто? відповідають „аууу-у-у” (вовк).

Найбільш суттєві зміни спостерігаємо на низькому рівні (зменшення на 29,4%). У КГ загальні показники низького рівня змінилися значно менше (на 16,1%).

Отже, динаміка рівня ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками в експериментальній

групі є позитивною: на 12,7% збільшилась кількість дітей на достатньому рівні, на середньому показники збільшилися на 31%, на низькому рівні зменшилися на 29,4%.

Загальні результати контрольного дослідження навчання зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку за змістовим критерієм представлено на рис. 3.2.



**Рис. 3.2. Динаміка розподілу дітей молодшого дошкільного віку за рівнем ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями після експерименту за змістовим критерієм**

Діагностика навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку за операційним критерієм відбувалася шляхом аналізу результатів спостереження за дітьми на заняттях та інших видах діяльності на основі запитань та бесід за картинками, іграшками, виконання вправ, за якими оцінювалися фонетичні вміння (фонематичне сприймання; фонематичне уявлення; фонематичний аналіз і синтез) дітей означеного віку, граматичні вміння та самостійність мовлення. Результати представлено в табл. 3.14.

*Таблиця 3.14*

**Результати розподілу вихованців КГ та ЕГ за рівнем ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками до та після експерименту за операційним критерієм (%)**

Рівень	Сформованість звуко- і слововимови	Граматична правильність мовлення.	Самостійність побудови мовленнєвого висловлення.	Загальне оцінювання за критерієм
--------	------------------------------------	-----------------------------------	--	----------------------------------

		КГ	87	ЕГ	86	КГ	87	ЕГ	86	КГ	87	ЕГ	86	КГ	ЕГ
Достатній	До	-%	0	1,2%	1	-%	0	-%	0	-%	0	-%	0	0%	0,4%
	Після	4,6%	4	11,6%	10	5,7%	5	17,4%	15	6,9%	6	18,6%	16	5,7%	15,9%
Вище середнього	До	5,7%	5	3,5%	3	6,9%	6	5,8%	5	5,7%	5	5,8%	5	6,1%	5%
	Після	11,5%	10	18,6%	16	11,5%	10	16,3%	14	12,6%	11	25,6%	22	11,9%	20,2%
Середній	До	16,1%	14	15,1%	13	11,5%	10	12,8%	11	14,9%	13	11,6%	10	14,2%	13,2%
	Після	33,4%	29	52,4%	45	37,9%	33	54,7%	47	34,5%	30	53,5%	46	35,3%	53,5%
Нижче середнього	До	40,3%	35	40,7%	35	37,9%	33	41,9%	36	41,5%	36	39,5%	34	39,9%	40,7%
	Після	27,6%	24	11,6%	10	27,6%	24	11,6%	10	28,7%	25	2,3%	2	27,9%	8,5%
Низький	До	37,9%	33	39,5%	34	43,7%	38	39,5%	34	37,9%	33	43,1%	37	39,8%	40,7
	Після	22,9%	20	5,8%	5	17,3%	15	-%	0	17,3%	15	-%	0	19,2%	1,9%

Таблиця 3.13

**Динаміка розподілу вихованців експериментальних груп за рівнем ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками до та після формувального експерименту за операційним критерієм (%)**

Рівні	КГ – 87 дітей			ЕГ – 86 дітей		
	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка
Достатній	0	5,7	+5,7	0,4	15,9	+15,5
Вище середнього	6,1	11,9	+5,8	5	20,2	+15,2
Середній	14,2	35,3	+21,1	13,2	53,5	+40,3
Нижче середнього	39,9	27,9	-12	40,7	8,5	-32,2
Низький	39,8	19,2	-20,6	40,7	1,9	-38,8

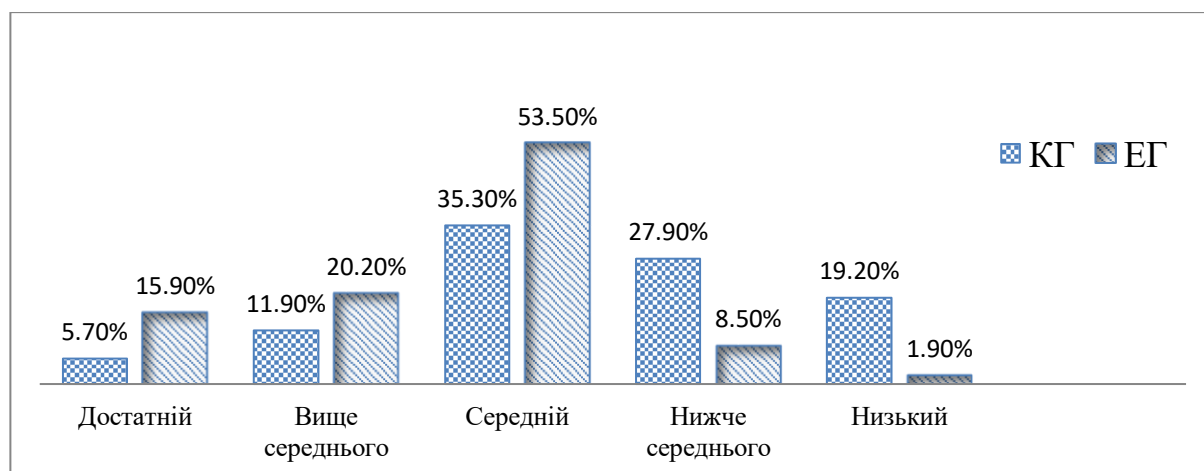
Під час перевірки фонетичної правильності мовлення в дітей експериментальної групи були зафіксовані позитивні зміни. Діти використовували у своєму мовленні свистячі, шиплячі звуки, окрема група дітей почала використовувати сонорні звуки. Аналіз граматичних умінь дав змогу стверджувати, що діти експериментальної групи почали правильно вживати родові відмінки однини іменників, наприклад: *я взяла олівець, у мене немає (олівця), у мене немає (книги)* тощо. Молодші дошкільники у своєму мовленні почали використовувати іменники однини і множини (*лимон – лимонів, яблуко – яблук, багато суконь, майок* тощо). Такі вправи допомогли опанувати та навчити утворювати іменники жіночого роду від назв тварин – іменників чоловічого роду (*вовк – вовчиця, слон – слониха, гусак – гуска* тощо). У театралізованих виставах на наборному полотні діти вживали зменшувально-пестливі суфікси іменників (*чашка – чашечка, собака – собачка* тощо).



Порівняльний аналіз отриманих даних за операційним критерієм до та після формувального експерименту в ЕГ та КГ дає можливість з'ясувати динаміку за кожним рівнем. Так, встановлено підвищення результатів на середньому рівні на 40,3% ЕГ. Суттєві відмінності в змінах показників ЕГ та КГ спостерігаємо на низькому (ЕГ зменшення на 38,8%, що майже вдвічі більше, ніж у КГ (на 20,6%) та нижче середньому (ЕГ зменшення на 32,2%, що майже втричі перевищує зменшення в КГ, яке становить 12%) рівнях.

Узагальнення результатів дослідження за операційним критерієм дозволяє стверджувати, що пропедевтичне навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку є ефективним та дієвим.

Більш наочно зіставлення результатів контрольного дослідження рівня навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку в контрольній та експериментальній групах проілюстровано за допомогою діаграми на рис. 3.3.



**Рис. 3.3. Динаміка розподілу дітей молодшого дошкільного віку за рівнем ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями після експерименту за операційним критерієм**

Отже, за допомогою методів математичної статистики нами доведено та обґрунтовано достовірність отриманих результатів. У межах контрольного етапу експерименту проаналізовано результати експериментальної роботи, зокрема ми порівняли динаміку розподілу вихованців експериментальних

груп за рівнями навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку до та після формувального експерименту за визначеними критеріями. Отримані під час експерименту дані оброблено за допомогою методів математичної статистики з метою доведення достовірності дослідження.

Отримані результати дали підставу стверджувати, що динаміка навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку експериментальної групи є позитивною й більш значущою, ніж відповідна динаміка в контрольній групі.

Щодо результатів якісного аналізу, як ми вже відзначали, у дітей експериментальної групи значно збільшився спектр мовленнєвих жанрів, зокрема актуалізувались такі мовленнєві жанри: *привітання, прощання, звернення, прохання, комплімент, подяка, похвала, порада*. Діти молодшого дошкільного віку опанували паралінгвістичний рівень мовлення (темп мовлення, гучність, інтонація); кінетичний рівень (жести, міміка, пози) тощо.

Для порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп молодших дошкільників за рівнями ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями ми використовували статистичний критерій Пірсона  $\chi^2$  [172; 217]. Критерій Пірсона  $\chi^2$  дозволяє співставити два емпіричні розподіли та вирішити питання, випадкове чи ні розходження між ними. Для проведення математичної обробки результатів дослідження сформулюємо статистичні гіпотези. *Нульова гіпотеза ( $H_0$ )* полягала в тому, що рівень навчання зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку контрольної групи несуттєво відрізнявся від рівня навчання зв'язного мовлення паралельної експериментальної групи за кожним із трьох запропонованих критеріїв оцінювання, а відповідна різниця між групами зумовлена випадковими чинниками. *Альтернативна гіпотеза ( $H_1$ )* становила припущення, що між рівнями ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками контрольних та експериментальних груп наявні значні відмінності за кожним із критеріїв

оцінювання. Рівень значущості становив 0,05, тобто вірогідність помилки не перевищує 5%.

Критерій Пірсона  $\chi^2$  („хі-квадрат”) обчислюється за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^l \frac{(N_{ij} - N_{ij}^0)^2}{N_{ij}^0},$$

де  $N_{ij}$  - емпірична частота,

$N_{ij}^0$  — теоретична частота, що обчислюється як  $N_{ij}^0 = \frac{1}{N} N(x_i)N(y_j)$ ,

$N(x_i)$  — маргінали (підсумки) по  $X$ ,  $N(y_j)$  — по  $Y$ ,

$N$  — загальна кількість об'єктів,

$k$  — число рядків таблиці,

$l$  — число стовбців.

Величина  $f = (k-1)(l-1)$  називається числом ступенів свободи кореляційної таблиці.

Критичне значення критерію Пірсона  $\chi_0^2$  ( $f=4, p=0,05$ ) дорівнює 9,488  
Критичне значення критерію Пірсона  $\chi_0^2$  ( $f=4, p=0,01$ ) дорівнює 13,278  
Критичне значення критерію Пірсона  $\chi_0^2$  ( $f=4, p=0,001$ ) дорівнює 18,470.

Ми узагальнили дані з таблиць 3.10, 3.12, 3.14 та представили їх у вигляді, потрібному для розрахунків за критерієм Пірсона  $\chi^2$  в таблиці 3.14. Зведені результати розрахунків подані в таблиці 3.15. Розрахунки виконувалися засобами електронних таблиць Microsoft Excel.

Таблиця 3.14

Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп  
молодших дошкільників до та після експерименту за критеріями ставлення  
до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями

	Психологічний				Змістовий				Операційний				Узагальнений			
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	до		після		до		після		до		після		до		після	
Рівні																
достатній		3	5	12	0	1	5	12	0	0	5	14	1	1	8	13
вище середнього	7	7	10	17	5	5	11	18	5	4	10	17	6	5	13	17

середній	12	12	23	43	15	14	34	40	12	11	31	46	13	12	35	43
нижче середнього	33	34	27	11	36	33	20	9	35	36	24	7	35	34	18	9
низький	32	30	22	3	31	33	17	7	35	35	17	2	32	34	13	4
Разом	87	86	87	86	87	86	87	86	87	86	87	86	87	86	87	86

Таблиця 3.15

**Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп  
молодших дошкільників за критерієм Пірсона  $\chi^2$**

Критерії	Емпіричне значення критерію Пірсона $\chi^2$	
	Порівняння КГ і ЕГ на початку експерименту	Порівняння КГ і ЕГ на кінець експерименту
Психологічний	0,074	31,930***
Змістовий	1,222	13,322**
Операційний	0,164	30,160***
Узагальнений	0,040	10,751*

*Примітка.* Символ \* показує, що відмінності між розподілами достовірні на рівні 0,05; \*\* – на рівні 0,01; \*\*\* – на рівні 0,001.

Аналіз результатів розрахунків (табл.3.15, другий стовпчик) свідчить про статистично незначуще розходження на рівні 0,05 між контрольною та експериментальною групою на етапі констатуючого експерименту за усіма критеріями (емпіричне значення критерію Пірсона 0,074; 1,222; 0,164; 0,040; що не перевищує критичне значення 9,488 для чотирьох ступенів свободи та рівня значущості 0,05).

На формувальному етапі, навпаки, можна спостерігати статистично значущу розбіжність у порівнянні контрольної та експериментальної груп (див. третій стовпчик) за усіма критеріями. Так, на рівні 0,001 спостерігаються відмінності між розподілами контрольної та експериментальної групи за критеріями психологічний та операційний; на рівні 0,01 – між розподілами контрольної та експериментальної групи за змістовим критерієм, на рівні 0,05 – між розподілами контрольної та експериментальної групи за узагальненим критерієм.

Отже, за узагальненим критерієм ми не отримали відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп на початку експерименту (емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп}}=0,040$ ), та спостерігаємо суттєві відмінності між розподілами на рівні  $p<0,05$  (емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп}}=10,751$ ) після експерименту. Таким чином, ми спростували нульову гіпотезу та підтвердили ефективність проведеного дослідження.

Отже, отримані загальні результати дослідження є закономірними й доводять, що позитивні зміни в експериментальній групі, зумовлені використанням експериментальної методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку, значною мірою залежать від доцільного застосування тріади засобів (текст, діалог, картинка), які стимулюють та спонукають дитину до мовленнєвого самовираження та відтворення в грі та інших видах діяльності.

*Підведемо підсумки підрозділу.* У межах контрольного етапу експерименту було проведено аналіз результатів за такими напрямками: порівняння динаміки розвитку критеріїв та показників навчання зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку контрольної та експериментальної груп; виявлення критеріїв з максимальним та мінімальним зростом; визначення різниці розвитку середніх показників експериментальної та контрольної груп; обробка даних за допомогою методів математичної статистики з метою доведення достовірності дослідження.

Відповідно до обчислень середніх показників за кожним із визначених нами критеріїв навчання зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку констатуємо дієвість розробленої методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, проведеної на основі зіставлення динаміки показників в експериментальній і контрольній групах на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту.

Отже, за результатами впровадження в практику методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого

дошкільного віку підтверджено гіпотезу нашого дослідження, у якій висловлено твердження про те, що методика пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення на етапі молодшого дошкільного віку буде ефективною в умовах націленого стимулювання мовленнєвої активності дітей у процесі сеансів активізувального спілкування на основі застосування тріади лінгводидактичних засобів (особливим чином побудованого *діалогу* навколо літературного *тексту* та тематично дібраних до нього *картинок*).

Отже, пропедевтична робота з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності сприятиме збагаченню словника дітей дошкільного віку, формуванню граматично правильного мовлення, у результаті чого відбувається диференціація звуків та фонем, розвивається самостійність мовлення та впевненість дитини молодшого дошкільного віку брати активну участь у розмові. Дані дослідження доводять доцільність упровадження та ефективність використання методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку в освітній процес закладів дошкільної освіти.

## Висновки до третього розділу

Аналіз результатів експериментальної роботи дає підстави для таких висновків:

1. Визначено такі критерії та показники розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку: *психологічний* (з показниками „наявність інтересу в дитини до діалогу”; „мотиваційна позиція мовця” (націленість до мовленнєвої взаємодії) та „емоційна виразність мовлення” (сила голосу, темп мовлення, інтонаційна виразність); *змістовий* („достатність словникового запасу для побудови зв'язного мовлення”, „інформативність висловлення”, „структурна цілісність мовлення: відповідність меті висловлення”); *операційний* („сформованість звуко- і слововимови”, „граматична правильність мовлення”, „самостійність побудови мовленнєвого висловлення”).

Схарактеризовано п'ять рівнів володіння мовленнєвими вміннями: достатній, вище середнього, середній, нижче середнього та низький. Експериментальна робота, спрямована на перевірку ефективності запропонованої методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, була реалізована в три етапи.

2. Упровадження методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності передбачало спеціально організовану мовленнєву роботу навколо літературних текстів, за кожним з яких проводяться цикл з трьох сеансів активізувального спілкування. Це спеціально розроблені заняття-діалоги, мета яких полягає в стимулюванні мовленнєвої активності дітей у процесі комунікації за змістом твору та його обігрування. Так, розроблена методика пропедевтики полягала у мотивуванні дитини брати активну участь у діалогах, бесідах та сприяв активному вправлянню дітей у побудові самостійних зв'язних висловлювань. На першому сеансі активізувального спілкування ми використовували літературний текст, наочність до тексту та

рухові промовляння (імітаційні вправи). Ці засоби спонукали дитину до мовленнєвої взаємодії і з дорослими, і з однолітками. Другий сеанс активізувального спілкування супроводжувався повторним читанням та обговоренням літературного тексту; використанням сюжетної картинки до оповідання. Під час проведення другого сеансу методики використано такі лексичні вправи: добір до слова, яке позначає предмет, відповідних слів-найменувань дій і навпаки: „Тінь”, „Тварини” „Де чия мама”; підбір синонімів та антонімів до слів „Протилежності”, які позначають предмети „Скажи по-іншому”, їхні властивості „Назви одним словом”; різноманітні дії; „Хто що робить?” „Хто що вміє робити?”; добір визначень, епітетів, порівнянь для словесної характеристики предмета „Чарівна квітка”, „Сів метелик”, „Мовна естафета”; утворювати іменники зменшувально-пестливої форми „Допоможи курчаткові”; ігри-вправи на впізнавання предмета за його описом „Хто це? Що це?” та відгадування загадок; вправи для розвитку „поетичного слуху” (добір слів, які римуються) „Про слона” тощо). Третій сеанс супроводжувався повторним читанням тексту, відтворенням сюжету за допомогою інсценізації та вільною грою на наборному полотні.

У методиці використано ігрові ситуації, у яких необхідно було інтерпретувати сюжетну основу зображення, розповісти про зміст картинки. Діти імітували різні рухи тварин, комах, політ птахів, стрибки як жабка, заєць тощо. Такі імітаційні рухи підвищували мотивацію до кращого запам'ятовування та переказу літературного тексту. Використовувалися сенсорні ігри („Кульки”, „Маленький – великий”, „Мішечок”, „Лялька плаче”, „Хто кличе”, „Прокинься, дощику”, „Доброго дня, наші пальчики”, „Піаніст” тощо), які розвивають мовлення дошкільників та словниковий запас слів, формують поняття про зовнішні властивості предметів (форму, колір, величину, запах, смак), розвивають сприйняття та спонукають до діалогів чи створення власних висловлювань.

Процес проведення експерименту супроводжувався використанням таких оповідань, як: К. Чуковський „Курчатко”, Л. Повх „Як цуценя



сніжинки ловило”, Л. Повх „Хто де спить”, Л. Костенко „Соловейко застудився” та ін., на основі яких було підібрано та використано такі ігри, які спрямовані на активне слухання й розпізнавання звуків, відтворення почутого: наприклад, тихо – гучно (з метою розвитку словника дітей та слухової уваги); дощик – сонечко (мета: розвивати здібності до слухового аналізу); В іграх відтворювалися репліки-повтори, спільне мовлення: наприклад: „Роби як я” (з метою оволодіння вмінням наслідувати, проявляти виразність мовлення й міміки), „Хто що робить?” (з метою збагачення словника дітей дієсловами, пов’язаними з рухом, станом) та ін. Запропоновані літературні тексти та ігри до них збагатили словниковий запас слів дітей молодшого дошкільного віку. Дошкільники почали активно підтримувати діалоги. Бажання висловлюватися спостерігалось в дітей у різних ситуаціях. Діти стали більш упевнені у своїх діях як оповідачі, як активні співрозмовники.

3. Ефективність запропонованої методики навчання зв’язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку визначалась шляхом проведення контрольної діагностики мовленнєвого розвитку дітей четвертого року життя.

Дослідження дієвості розробленої методики пропедевтичної роботи з навчання зв’язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку проводилося на основі зіставлення динаміки показників в експериментальній і контрольній групах на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту. Узагальнені результати проведеного педагогічного експерименту засвідчили позитивну динаміку рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками в ЕГ. Натомість в учасників КГ зміни були незначними. Найсуттєвішими виявилися зміни в показниках психологічного критерію: збільшилась кількість дітей з достатнім рівнем (з 3,1% до 14,3%) та вище середнього (з 8,1% до 19,4%), водночас зменшилась кількість дітей з низьким рівнем і нижче середнього (з 35,3% до 3,1% та з 39,6% до 12,4% відповідно).

Не менш визначальними виявилися зміни за таким показником операційного критерію, як самостійність побудови мовленнєвого висловлення. Цілеспрямована робота з дітьми експериментальних груп сприяла розвитку самостійного мовлення, що позитивно вплинуло на активність дитини в різних видах діяльності, а головне – успішність дитини в розмові як оповідач. Перевірено достовірність отриманих результатів (критерій Пірсона  $\chi^2$ ), що дозволило встановити статистично значущі результати експериментальної роботи. Отже, зіставлення даних констатувального й контрольного етапів експериментального дослідження дозволили дійти висновку про ефективність запропонованої методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення на етапі молодшого дошкільного віку в умовах націленого стимулювання мовленнєвої активності дітей у процесі сеансів активізувального спілкування на основі застосування тріади лінгводидактичних засобів (особливим чином побудованого *діалогу* навколо літературного *тексту* та тематично дібраних до нього *картинок*). Відтак можна констатувати досягнення мети та завдань дослідження.

Основні результати розділу відображено в наукових працях авторки:  
[ 68; 70; 75 ]

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведено теоретичне узагальнення та практичне вирішення проблеми пропедевтики навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, що виявляється в розробці, обґрунтуванні та впровадженні методики пропедевтичної роботи з навчання молодших дошкільників зв'язного мовлення на основі дидактичної наочності.

1. На основі теоретичного узагальнення лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних, лінгводидактичних досліджень з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку, підтверджено актуальність і наукову доцільність розроблення методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя.

У результаті аналізу наукової літератури проблеми з'ясовано наявність різних підходів до тлумачення змісту ключових понять дослідження, уточнено зміст ключового поняття дослідження „пропедевтика навчання зязного мовлення дітей молодшого дошкільного віку”, яке потрактовується як підготовчий період націленого формування в дітей знань і вмінь, необхідних для самостійного складання зв'язних висловлювань. Вивчення й узагальнення теоретичних здобутків науковців у галузях психології, педагогіки, лінгводидактики уможливило обґрунтування лінгводидактичних засад мовленнєвого розвитку дитини, складниками яких у роботі визначено: сучасні підходи; лінгводидактичні принципи навчання дітей зв'язного мовлення; форми, методи, прийоми, засоби навчання мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

2. Розкрито психологічні особливості становлення зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку: розуміння мовлення відбувається на основі власного досвіду або конкретного відображення предмета чи явища; конкретно-образне мислення дитини залежить від умов унаочнення життєвої ситуації (підказки з навколишніх предметів чи явищ, застосування дидактичної наочності), тому мовлення дитини ситуативне; контекстне мовлення дітей з'являється в результаті націленого навчання.

Охарактеризовано психолінгвістичні особливості становлення зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку: діти створюють за допомогою слова тільки той образ, що є в їхній уяві; життєвий образ, який вони знають, засвоєний через наслідування, ігрову діяльність тощо; у молодшому дошкільному віці вже починають закладатися всі передумови для розвитку осмисленого сприймання мовленнєвих повідомлень та самостійного їх відтворення у власному зв'язному висловлюванні; значення слів молодші дошкільники розуміють із загального контексту і ще не в змозі пояснити їх.

3. Під час дослідження проаналізовано сутність і зміст роботи з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку та з'ясовано, що найефективнішим засобом пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку є комплексне застосування дидактичної наочності.

У результаті аналізу чинних класифікацій дидактичної наочності, яку найчастіше використовують в освітньому процесі дошкільного закладу, та розкриття її освітніх можливостей, з'ясовано, що вибір візуальної та аудіальної дидактичної наочності залежить від особливостей її сприймання дітьми, а також від завдань мовленнєвого розвитку, які мають бути вирішені за її допомогою.

Установлено, що особливістю наочних методів навчання мовлення малюків є те, що вони передбачають їх поєднання зі словесними методами. В розробленій методиці запропоновано застосування тріади лінгводидактичних засобів (особливим чином побудованого діалогу навколо літературного тексту та тематично дібраних до нього картинок). За допомогою різних літературних жанрів завдяки використанню спеціальних методів мовленнєвої роботи з дітьми молодшого дошкільного віку (спонукання дитини до самостійного висловлення, заохочення брати участь у діалозі, стимулювання мовленнєвої активності, сумісне мовлення тощо) діти оволодівають розповідним мовленням і починають опановувати монологічне.

Використання цікавого тексту, яскравої наочності, активного діалогу стимулюють та спонукають дитину до мовленнєвого самовираження.

4. На етапі констатації для визначення рівня сформованості мовленнєвих умінь, оцінки бажання дитини вступати в розмову, висловлюватися самостійно, - було розроблено критеріально-діагностичний апарат. Відповідно виокремлено три критерії: *психологічний* (з показниками „наявність у дитини інтересу до діалогу”; „мотиваційна позиція мовця” (націленість на мовленнєву взаємодію) та „емоційна виразність мовлення” (інтонаційна виразність, сила голосу, темп мовлення); *змістовий* („інформативність висловлення”, „достатність словникового запасу для побудови зв’язного мовлення”, „структурна цілісність мовлення: відповідність меті висловлення”); *операційний критерій* („сформованість звуко- і слововимови”, „граматична правильність мовлення”, „самостійність побудови мовленнєвого висловлення”). Схарактеризовано п’ять рівнів розвитку зв’язного мовлення молодших дошкільників: достатній, вище середнього, середній, нижче середнього та низький.

5. Розроблено та обґрунтовано методику пропедевтики навчання зв’язного мовлення молодших дошкільників, яка передбачає спеціально організовану мовленнєву роботу навколо літературних текстів, за кожним з яких проводяться цикл з трьох сеансів активізувального спілкування – спеціально розроблені заняття-діалоги, мета яких полягає у стимулюванні мовленнєвої активності дітей у процесі комунікації за змістом твору та його обігрування. Пропедевтична методика полягає у мотивуванні дитини брати активну участь у діалогах за змістом літературних текстів для активного вправлення дітей у побудові самостійних зв’язних висловлювань. Мета першого сеансу полягала в спонуканні дітей до активного сприйняття, слухання літературного тексту та відтворення його елементів; мотивуванні до пізнавального діалогу. Метою другого сеансу роботи стало стимулювання засобами дидактичної наочності дітей до активного діалогу за змістом літературного тексту, мовленнєвого самовираження. Мета третього сеансу

полягала у стимулюванні бажання дітей будувати самостійні висловлювання в процесі обігрування літературного сюжету.

6. Узагальнені результати проведеного педагогічного експерименту засвідчили позитивну динаміку рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями молодшими дошкільниками в ЕГ. Найсуттєвішими виявилися зміни в показниках психологічного критерію: збільшилась кількість дітей з достатнім рівнем (з 3,1% до 14,3%) та вище середнього (з 8,1% до 19,4%), водночас зменшилась кількість дітей з низьким рівнем і нижче середнього (з 35,3% до 3,1% та з 39,6% до 12,4% відповідно). Зміни в показниках за змістовим критерієм: збільшилась кількість дітей з достатнім рівнем (з 0,8% до 13,5%), вище середнього (з 5,4% до 20,6%) та середнього (з 16,3% до 47,3%), а в нижче середньому та низькому рівнях відбулися теж позитивні зміни, зменшення кількості дітей (з 39,6% до 10,1% та з 37,9% до 8,5% відповідно). Істотні зміни в показниках і операційного критерію: значне зменшення кількості дітей з низьким рівнем і нижче середнього (з 40,7% до 1,9% та з 40,7% до 8,5% відповідно), а на достатньому, вище середньому та середньому рівнях, навпаки, збільшення кількості дітей (з 0,4% до 15,9%; з 5% до 20,2% та з 13,2% аж до 53,5% відповідно).

7. Аналіз результатів експериментального впровадження засвідчив ефективність пропедевтичної методики в умовах націленого стимулювання мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку. Достовірність отриманих результатів перевірено за допомогою критерію Пірсона (методом  $\chi^2$ ), підтверджена статистично значущими результатами експериментальної роботи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні питань підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації методики пропедевтичної роботи з навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей. 4-е изд. М.: Издательский центр „Академия”, 2013. 448 с
2. Андреев Н. Д. Хомский и хомскианство // Философские основы зарубежных направлений в языкознании. Москва, 1977. С. 257–283.
3. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. Москва.: Мозаика-Синтез, 1999. 272 с.
4. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Москва : Прометей, 1994. 352 с.
5. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников: книга для воспитателя детского сада. Москва : Просвещение, 1991. 127 с.
6. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва : Педагогика, 1986. 571 с.
7. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
8. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. Київ, 2000. 92 с.
9. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. К. : Світич, 2008. 430 с.
10. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д. пед. наук; авт. кол-в: А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш, О. П. Долинна та ін. К.: Видавництво, 2012. 26 с.
11. Белянин В. П. Психолінгвістика : учебник. Москва : Моск. психол.-социал. ин-т, 2003, 232 с.
12. Берденников Н. Г., Меденцев В. И., Панов Н. И. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе : учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург : Д.А.Р.К., 2006. 208 с.

13. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / Південноукр. держ. пед. ін.-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 217 с.
14. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 199 с.
15. Бирик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та споживання / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2006. 623с.
16. Биева Е. Г. Факторы, влияющие на понимание текстов (на материале детской речи) : дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 „Теория языка” / АН СССР, Ин-т языкознания. Москва, 1984. 186 с.
17. Білан О. І. Навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді за ілюстраціями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання” / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 20 с.
18. Білецька Г. А. Критерії, показники й рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх екологів // Освіта й педагогічна наука. 2014. № 2. С. 19–24. URL : [http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2014/N2/articles/3/Biletska\\_ua.pdf](http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2014/N2/articles/3/Biletska_ua.pdf) (дата звернення: 12.05.2019).
19. Білуха М. Т. Основи наукових досліджень: підручник. Київ : Вища шк., 1997. 271 с.
20. Блауберг И., Юдин Э. Становление и сущность системного подхода. URL : <http://tlf.msk.ru/school/Blauberg.pdf> (дата обращения: 08.04.2019).
21. Блоки Дьенеша. Методические советы по использованию дидактических игр с логическими фигурами [Електрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rebenok.com/info/earlydevelopment/othersystems/55892/> (дата обращения: 08.12.2018).



22. Блонский П. П. Память и мышление. Психологический анализ припоминания // Избранные психологические произведения / под ред. В. Н. Колбановского, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова. Москва, 1964. С. 11–12.
23. Богданова І. Модульна технологія у професійній підготовці вчителя : монографія / за ред. І. Зязюна. Одеса : Учбова книга, 1997. 289 с.
24. Богуш А. Вектор наступності Державних стандартів дошкільної і початкової ланок освіти. Початкова школа. 2013. № 3. С. 1–4.
25. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах. Київ : Вища школа, 1993. 327 с.
26. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років : монографія. Київ : Слово, 2004. 376 с.
27. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. М. Богуш. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
28. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ. Київ : Слово, 2008. 408 с.
29. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підручник для студ. вищих навч. закл. ф-тів дошкіль. освіти. Київ : Слово, 2006. 304 с.
30. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Вчимося розповідати. Складання розповідей за серіями сюжетних картин на основі літературних творів. Київ : МЦФЕР-Україна, 2013. 32 с.
31. Богуш А., Гавриш Н. Розповідаємо разом. Сюжетні картини (НМК для молодшого дошкільного віку). Київ : Генеза, 2017. 12 картин + метод посіб.
32. Болховских Н. Возрастные особенности понимания текстов детьми дошкольниками // Усвоение ребенком родного (русского) языка : межвуз. сб. работ молодых авторов / отв. ред. С. Н. Цейтлин ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 1995. С. 16–20.

33. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
34. Бьюзен Т. Супермышление / пер. з англ. Е. А.Самсонова. 2-е изд. Минск : Попурри, 2003. 304 с.
35. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
36. Вахтеров В. П. Предметный метод обучения. Москва : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1918. URL : [http://elib.gnpbu.ru/text/vahterov\\_predmetny-metod-obucheniya\\_1918/go,0;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/vahterov_predmetny-metod-obucheniya_1918/go,0;fs,1/). (date of application: 14.02.2018).
37. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2005. 1728 с.
38. Венгер Л. А., Мухина Л. А. Психология. Москва : Просвещение, 1988. 456 с.
39. Венгер Л. А., Дьяченко О. М., Бардина Р. И., Цеханская Л. И. Угадай, как нас зовут. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1994. 96 с.
40. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
41. Віршики, картинки, звуки для забави і науки. Альбом для логопедичних ігор-занять з дітьми 3–6 років. Харків: Видавнича група «ОСНОВА», 2013. 176 с.
42. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова) ” / Південноукр. держ. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2001. 201 с.
43. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. 2-ге видання, доповнення. К.: Вид-во „Академвидав”, 2007. 615 с.

44. Волович М. Б. Средства наглядности как материальная основа управления процессом усвоения знаний // Советская педагогика. 1979. № 9. С. 64–70.
45. Ворошнина Л. В. Обучение творческому рассказыванию / Дошкольное воспитание. 1991. №2. С. 2-11. №3. С. 2-6.
46. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / ред. и вступ. ст. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия. Москва : АПН РСФСР, 1956. 519 с.
47. Выготский Л. С. Мышление и речь. URL : <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf> (дата обращения: 23.04.2016).
48. Выготский Л. С. Мышление и речь. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Смысл : Эксмо, 2005. 193с.
49. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
50. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк : Лебедь, 2001. 218 с.
51. Гавриш Н. Інтегровані заняття: Методика проведення. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с. (Б-ка „Шкільного світу”).
52. Гавриш Н. В. Інформаційно-ігрова технологія як засіб активізації інтелектуальних та мовленнєвих дій дошкільників. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/13069/1/N\\_V\\_Gavrush\\_informaciino\\_igrova\\_technologia\\_yak\\_zasib\\_aktuvizacii\\_intelektyalnuch\\_ta\\_movlenevuch\\_diy\\_dochkil\\_nikiv.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/13069/1/N_V_Gavrush_informaciino_igrova_technologia_yak_zasib_aktuvizacii_intelektyalnuch_ta_movlenevuch_diy_dochkil_nikiv.pdf) (дата звернення: 17.05.2017).
53. Гавриш Н. В. Навчання розповіді за картиною // Дошкільне виховання. 2003. № 1. С. 7.
54. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 438 с.

55. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Хмельницький : Вид-во НАДСПУ, 2004. 376 с.
56. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушением речи. Москва : Сфера, 2011. 128 с.
57. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. Москва. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. 470 с.
58. Гвоздев, А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка [Текст] / А. Н. Гвоздев. Куйбышев, 1990.
59. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : Школа-пресс, 1995. 448 с.
60. Глухов В. П. Основы психолінгвістики. Москва : АСТ, 2005. 351 с.
61. Гнізділова О. А. Діяльність української науково-педагогічної школи дошкільної лінгводидактики. URL : [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_64/3.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_64/3.pdf) (дата звернення: 15.02.2019).
62. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: БрамаУкраїна, 2008. 400 с
63. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
64. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 362 с.
65. Горошкіна О. М., Караман С.О., Бакум З.П. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі. Київ : АКМЕ ГРУП, 2015. 250 с.
66. Гречишкіна І. А. Вимоги до наочності у навчанні мовлення молодших дошкільників. Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. 2019. № 1 (324) Ч.ІІ. С.133–140.

67. Гречишкіна І. А. Дидактична наочність як засіб навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці. Збірник наукових праць „Педагогічні науки”. Херсон, 2017. Випуск LXXIX. Т. 1. С. 63–69.

68. Гречишкіна І. А. Заняття з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку „Лісова подорож” / І. А. Гречишкіна, О. М. Плічко // Методична скарбничка сучасного педагога / за ред. Бадер С. О., Черв'якової Н. І. / ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Старобільськ: СПД Рєзніков В. С., 2017. С. 55–60

69. Гречишкіна І. А. „Зимовий потяг” (комплексне заняття для дітей молодшого дошкільного віку з використанням дидактичної наочності) / І. А. Гречишкіна, К. Попова // Методична скарбничка сучасного педагога / За ред. Бадер С. О., Черв'якової Н. І. / ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Старобільськ: „Вид-во ДЗ „ЛНУ ім. Т. Шевченка”, 2018. С. 8–11

70. Гречишкіна І. А. Критеріально-діагностичний інструментарій оцінки рівнів зв'язного мовлення молодших дошкільників. Інноваційна педагогіка: Науковий журнал. Одеса, 2018. Випуск 4. Т. 1. С. 73–75.

71. Гречишкіна І. А. Лінгводидактичні основи становлення мовлення у дітей молодшого дошкільного віку. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 67 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 66–68.

72. Гречишкіна І. А. Методика пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Humanitarium – Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів. обл.): Лисенко М. М., 2019. Том 44. Вип. 2: Педагогіка. С. 34-40.

73. Гречишкіна І. А. Особливості розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку. Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. 2017. № 4 (309). Ч. IV. С. 18–25.

74. Гречишкіна І. А. Особенности построения познавательного диалога с младшими дошкольниками как средство развития связной речи / Альманах № 5 Рига-Стокгольм, 2019. С. 80–83

75. Гречишкіна І. А. Оповідання для дітей молодшого дошкільного віку „Зимова казка”, „Чарівні слова”, „Невигадана новорічна історія”, „День народження матусі” / І. А. Гречишкіна, Є. А. Драгунова // Методична скарбничка сучасного педагога / За ред. Бадер С. О., Черв’якової Н. І. / ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Старобільськ: „Вид-во ДЗ ЛНУ ім. Тараса Шевченка”, 2018. С. 11–13

76. Гречишкіна І. А. Проблема розвитку зв’язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку в сучасному науковому дискурсі. Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. 2017. № 1 (306). Ч. III. С. 116–122.

77. Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Вип. XXXVI / За заг.ред. проф. В. І. Сипченка. Слов’янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. 243 с.

78. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию [пер. с нем.] / Вильгельм фон Гумбольдт; общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцев. Москва, 2000. С. 37–298.

79. Дементьева А. М. Методика обучения рассказыванию в детском саду. Москва.: Учпедгиз, 1963. 54с

80. Дементьева А. М. Обучение пересказыванию в средней группе детского сада. Москва : Учпедгиз, 1960. 76 с.

81. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О. В. Огнев’юк, авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, Н. І. Богданець-Білокаленко [та ін.]. Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.

82. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив: А. М. Богуш, Л. В. Зданевич, К. Л. Крутій та ін.; наук. кер. проф. К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2016. 205 с.
83. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
84. Дядюща Ю. В. Калмикова Л. О. Особливості висловлювань дітей старшого дошкільного віку за серіями сюжетних картинок. Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics, 2015. Вип. 17. С. 66–73
85. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
86. Жинкин Н. И. Психолінгвістика: Избранные труды / Составление и предисловие К. Ф. Седова. Москва: Лабиринт, 2009. 288 с.
87. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. – Москва : Учпедгиз, 1960. 312 с.;
88. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / под. ред.. В. В. Давыдова, В. В. Зинченко. Москва : Педагогика, 1986. 316 с.
89. Засєкіна Л. В., Засєкін С. В. Вступ до психолінгвістики. Острог : Вид-во нац. ун-ту „Острозька академія”, 2002. 168 с.
90. Захарченко В. Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1997. 24 с.
91. Звегинцев В. А. Очерки по общему языкознанию. Москва : Изд-во МГУ, 1962. 384 с.
92. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 40с.

93. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
94. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2003. 384 с.
95. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного). Москва : Рус. язык, 1989. 219 с.
96. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А. И. Пискунова. Москва : Сфера, 2001. 512 с.
97. Історія педагогіки. Кн. 1. Історія зарубіжної педагогіки : навч. посіб. Київ : Слово, 2010. 624 с.
98. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
99. Калмикова Л., Порядченко Л. Розвиток описового мовлення: психолінгв. аналіз // Дошкіль. виховання. 2003. № 4. С. 19–21.
100. Калмикова Л. О., Харченко Н. В., Дем'яненко С. Д., Порядченко Л. А. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: монографія. Київ: „ПП Медведєв”, 2007. 304 с.
101. Калмикова Л. О. Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.07 / НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2011. 462 с.
102. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки: теория образования. Изд. 2, перераб. и расшир. Петроград : Земля; 1915. 434 с. URL : [http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev\\_didakticheskie-ocherki\\_1915/go,0;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev_didakticheskie-ocherki_1915/go,0;fs,1/) (дата обращения: 14.03.2019).
103. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с
104. Карпенко А. В. Соотношение наглядности и моделирования в обучении. URL : [http://www.school/2100.ru/arch\\_mag\\_stat/magst](http://www.school/2100.ru/arch_mag_stat/magst) (дата обращения: 12.12.2017).



105. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей (ранний и дошкольный возраст). Москва : Педагогика, 1972. 152 с.
106. Кіндрат І. Р. Управління освітнім процесом у дошкільному навчальному закладі на засадах інтеграції : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 „Теорія та методика управління освітою”. Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченко. Луганськ, 2013. 20 с.
107. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. Москва : Наука, 1997. 223 с.
108. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. 174 с.
109. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Москва : Сов. Россия, 1973. 160 с.
110. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения / под ред. и прим. А. А. Красновского. Москва, 1955. С. 164–446.
111. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. И. Пискунова. Москва, 1982. Т. 1. С. 242–476.
112. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни. Москва : Учпедгиз, 1957. 352 с.
113. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.
114. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. URL : <https://runivers.ru/upload/iblock/443/logichesky%20slovar.pdf> (дата обращения: 02.01.2018).
115. Кони́на М. М. Роль картинки в обучении родному языку детей старшего дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. Москва ; Ленинград, 1948. Вып.16. С. 145–176.
116. Константинов Н. А., Медынский Е. М., Шабаетова М. Ф. История педагогики : учебник для студ. пед. ин-тов. 5-е изд., доп. и перераб. Москва : Просвещение, 1982. 447 с. URL :

обращения: 14.04.2019).

117. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. Москва.: Просвещение, 1982. 128 с.

118. Котик Т. М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання” / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 40 с.

119. Кравчишина О. О. Формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів : дис. на здобуття наук. ступ. кандидата пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Старобільськ, 2018. 299 с

120. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности. 5-е междунар. изд. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 512 с.

121. Кролівець Ю. В. Розповідне мовлення як психолінгвістичний феномен Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки, 5. Том 1. 2017. Херсон. С. 73–78.

122. Кролівець Ю. В. Про підходи до психолінгвістичної діагностики розповідного мовлення дітей дошкільного віку. Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics, 2017. Вип. 22 (1). С. 124–141.

123. Круглякова Т. А. Модификация стихотворного текста в речевой деятельности ребёнка : дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2006. 253 с.

124. Крутій К. Л., Білан О. І. Використання схем-моделей у лексико-граматичній роботі з дітьми дошкільного віку. Львів : Проман, 1997. 42 с.

125. Крутій К. Л. Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку / К. Л. Крутій, Л. М. Письменна, Л. І. Щербань. Запоріжжя : ТОВ „ЛПКС” ЛТД, 2006. 192 с.

126. Крутій К. Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 „Теорія і методика навчання” / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Київ, 2005. 440 с.
127. Кузьминський О. В. Сучасні засоби наочності на уроках астрономії. URL : [http://fizika.kam-pod.org/-zbirniku/Zbir17/zb\\_17/e\\_book/r4/r4\\_11.pdf](http://fizika.kam-pod.org/-zbirniku/Zbir17/zb_17/e_book/r4/r4_11.pdf) (дата звернення: 15.10.2018).
128. Куранова С. І. Основи психолінгвістики : навч. посіб. Київ : Академія, 2012. 208 с. (Альма-матер).
129. Лаврик М. С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: Дисс. канд. пед. наук. Москва. 1979. 164 с.
130. Лаврентьєва Г. П. Комп'ютерно-ігровий комплекс у дошкільному закладі // Дошкільне виховання. 2003. № 1. С. 10–12.
131. Левицкий Ю. А. Основы теории синтаксиса. Москва, 2002. 236 с.
132. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. метод. посіб. Вид. 4-те. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 190 с.
133. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. Изд. 3-е. Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Лань, 2003. 287 с.
134. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. Москва : Наука, 1974. 368 с.
135. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва ; Нальчик : Эльфа, 1996. 93 с.
136. Леонтьев А. А. Признаки связности и целостности текста // Лингвистика текста: сб. науч. тр. МГПИИЯ. Москва, 1976. Вып. 103. С. 60–70.
137. Леонтьев А. А. Прикладная психолінгвістика речевого общения и массовой коммуникации. Москва : Смысл, 2008. 272 с.
138. Леонтьев А. А. Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969. 307 с.

139. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Просвещение, 1969. 214 с.
140. Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А. А. Леонтьев. Москва, 1974. С. 5–20.
141. Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания // Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. Москва : ЧеРо, 2000. 816 с.
142. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста / отв. ред. Г. Г. Шахвердов. Москва : Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1952. 383 с.
143. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. И. Н. Решетень. Москва : Педагогика, 1988. 400 с. (Пед. б-ка).
144. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольников // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1941. Т. 30. С. 27–71.
145. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. Москва : Просвещение, 1974. 368 с.
146. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва : Педагогика, 1986. 144 с.
147. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування : монографія / А. М. Богущ, Ж. Д. Горіна, О. І. Кисельова, Р. Ю. Мартинова [та ін.]. Одеса : Півден. наук. центр АПН України, 2006. 307 с. ;
148. Лопатіна Г. Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання” / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2012. 200 с.
149. Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання” / Південноукр. держ. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 1995. 186 с.

150. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись: Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. Київ.: Світич, 2013. 208 с.
151. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1977. 224 с.
152. Львов М. Риторика. Москва : Academia, 1995. 256 с.
153. Львов М. Использование картин в целях развития связной устной речи в начальной школе: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва., 1973. 21 с.
154. Лямина Г. М. Развитие речи ребёнка раннего возраста: Метод. пособие Москва.: Абрис-пресс, 2005. 96 с.
155. Макаренко С. І. Збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання” / Південноукр. держ. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2010. 21 с.
156. Малафійк І. В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 406 с.
157. Максаков А. И. Обследование состояния развития речи детей старшего дошкольного возраста. Дошкольное воспитание. 1986. № 2, 3.
158. Меретукова А. Р. Инновационные идеи в дидактических трудах И. Я. Лернера : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика и история педагогики” / Адыгейский гос. ун-т. Майкоп, 2003. 197 с.
159. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посібн. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
160. Методика развития речи детей дошкольного возраста / под ред. Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев, А. П. Николаевича. Москва : Просвещение, 1984. 240 с.
161. Монтессори М. Мой метод: начальное обучение / пер. с фр. Л. Б. Печатникова. Москва : Астрель, 2006. 351 с.

162. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / сост., вступ. ст. М. В. Богуславской, Г. Б. Корнетова. Москва : Карапуз, 2000. 272 с.
163. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 9-е изд., стереотип изд. М.: Издательский центр „Академия”, 2004. 456 с
164. Мухина В. С. Детская психология : учебник для студ. пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1985. 272 с. URL : <https://sheba.spb.ru/shkola/pedagogika-muhina-1985.htm> (дата обращения: 19.09.2018).
165. Науменко Т. И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / НИИ педагогики УССР. Киев, 1991. 25 с.
166. Нікітіна А. В. Опанування методики навчання основних понять граматики майбутніми вчителями-словесниками. URL: [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/soc\\_gum/domtp/2008\\_2/nikitina.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/domtp/2008_2/nikitina.pdf) (дата звернення 30.06.2018)
167. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 1998. 351 с.
168. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва : МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
169. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва : Рус. яз., 1991. 2314 с.
170. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Около 57000 слов / под ред. Н.Ю Шведовой. 18-е изд., стереотип. Москва : Рус. яз., 1987. 707 с.
171. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 431 с.
172. Панченко Л. Ф. Практикум по анализу данных : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Луганск, Изд-во ГУ „ЛНУ имени Тараса Шевченко”, 2013. 269 с.

173. Педагогика: учебное пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1983. 608 с.
174. Педагогічна спадщина Софії Русової в контексті сучасності : Матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 24–26 берез. 2016 р. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 150 с.
175. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / під ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 504 с.
176. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови // Українська мова і література в школі. 2006. № 1. С. 15–20.
177. Пентиліук М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентиліук // Українська мова і література в школі. 1999. № 3. С. 8–10.
178. Песталоцци Й. Г. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / под ред. М. Ф. Шабасовой. Москва.: Акад. пед. наук РСФСР, 1963. Т. 2: 1791-1804. 1963. 563 с.
179. Песталоцци Й. Г. Как Гертруда учит своих детей: попытка дать матерям наставления, как самим обучать своих детей. Москва, 1909. URL : <http://31.detirkutsk.ru/upload/31.pdf>. (дата обращения: 02.03.2019).
180. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка [пер. с фр.]. Москва, 1994. URL : <http://baguzin.ru/wp/wp-content/uploads.pdf> (дата обращения: 03.05.2019).
181. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка [пер. с фр.]. Москва : Римис, 2008. 416 с.
182. Пидкасистый П. И. Педагогика : учебное пособие для вузов. 2-е изд. Москва : Юрайт, 2011. 502 с.
183. Пироженко Т. А. Психология коммуникативно-речевого развития ребенка : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Ин-т психологии им Г. С. Костюка. Киев, 2004. 466 с.

184. Пісоцька Л. С. Використання інтерактивних методів навчання у контексті системного підходу // Актуальні проблеми функціонування сучасного навчального закладу: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. Хмельницький, 14 травня 2015 р. / Хмельницька гуманітар.-пед. акад. ; упоряд. І. М. Дарманська, О. С. Підгурський. Хмельницький, 2015. С. 93–96.
185. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект): навчальний посібник. Харків: Основа, 1995. 240 с.
186. Познер С. Урок чтения с природоведческим материалом // Начальная школа. 1945. № 4. С. 5–9.
187. Поливанова Н. И. Наглядно-интуитивные компоненты процесса решения задач : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1975. 189 с.
188. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
189. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. К. : Академвидав, 2006. 456 с.
190. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. [2-е изд., испр. и доп.]. Москва.: Издательский центр „Академия”, 2004. 192 с
191. Постоян Т. Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно- творчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання” / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 1998. 16 с.
192. Потапова М. В. Пропедевтика как дидактическое условие преемственности в системе непрерывного физического образования : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (физика) ”. Челябинск, 2001. 278 с.
193. Потебня А. А. Мысль и язык. Репринт. изд.: Харьков, 1913. Киев : СИНТО, 1993. 192 с.



194. Програма розвитку дитини дошкільного віку „Українське дошкілля”. О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 264 с. 211.
195. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку „Впевнений старт” / О. О. Андрієтті, О. П. Голубович, О. П. Долинна, Т. В. Дяченко, Т. С. Ільченко, Г. Є. Іванова, Г. М. Лисенко, Т. В. Панасюк, Г. В. Петрова, Т. О. Піроженко, Н. М. Романко, Н. А. Случинська, Н. І. Трикоз. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 104 с.
196. Проскура О. Біля джерел української педагогічної думки // Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ, 1996. С. 5–33.
197. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду : сб. науч. тр. / под ред. Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой. Москва : Просвещение, 1987. 187 с.
198. Путляева А. В. Психологические аспекты проблемного обучения // Игровые формы контекстного обучения / под ред. А. А. Вербицкого. Москва, 1983. С. 43–65.
199. Путляева Л. В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения. Москва : Знание, 1990. 170 с.
200. Розуменко А. Знаково-символьна наочність як засіб засвоєння геометричних знань. Математика в школі. 1999. № 1. С. 26–27.
201. Романенко Ю. А. Портфоліо студента: дидактичний аспект // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2012. № 2. С. 38–40.
202. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1989. 488 с. ( Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
203. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2002. 720 с.
204. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Просвещение, 1973. 433 с.
205. Русова С. Мої спомини. Київ : Україна-Віта, 1996. 208 с.

206. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ.: Абрис, 1997. 416 с.
207. Савушкина Е. В. Развитие образной речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Рос. акад.. образования. Москва, 1994. 21 с.
208. Самборська О. В. Критерії, показники та рівні готовності магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень. Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. 2016. Вип. 7. С. 140–144.
209. Саприкіна О. В. Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)”. Луган. нац.. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 218 с.
210. Саранцев Г. И. Теория, методика и технология обучения. Педагогика. 1999. № 1. С. 19–24.
211. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошк. навч. закладів. [упоряд. : О. М. Байєр, Л. В. Батліна, А. М. Богуш та ін.]. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 200 с.
212. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
213. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и её гуманистическая модернизация. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 144 с.
214. Семеняко, Ю. Б. Виховання у дітей старшого дошкільного віку основ культури використання медіапродукції у закладах дошкільної освіти [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.08 - дошкільна педагогіка / Семеняко Юлія Борисівна ; Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2019. 22 с.

215. Семчук Н. О содержании курса „Технологии обучения естествознанию”. Высшее образование в России. 1997. № 2. С. 97–100
216. Семчук С. І. Формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх вихователів дошкільної освіти // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 8, ч. 2. С. 193–200.
217. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО „Речь”, 2000. 350 с.
218. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч. посіб. Київ : ЕКМО, 2011. 324 с.
219. Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови. Дивослово. 2005. № 2. С. 2-4.
220. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
221. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ : Головна редакція УРЕ, 1974. 776 с.
222. Словник української мови : в 11 т. Т. 8. / АН УРСР ; Ін-т мовознавства ; за ред. І. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1977. 927 с.
223. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
224. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие для студ. Москва : Классике Стиль, 2003. 160 с.
225. Современный русский язык / В. А. Белошапкова, Е. А. Земская, И. Г. Милославский, М. В. Панов [и др.]. Москва : Высш. школа, 1981. 560 с.
226. Сохин Ф. А. О задачах развития речи. Дошкольное воспитание. 1975. № 9. С. 46–49.
227. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2002. 224 с.

228. Струганець Л. В. Культура мови : словник термінів. Тернопіль : Навч. книга – Богдан. 2000. 88 с.
229. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Т. 2. Київ : Рад. школа, 1979. 725 с.
230. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Т. 3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ : Рад. школа, 1977. 670 с.
231. Сучасний тлумачний словник української мови: 50000 слів / за заг. ред. В. В. Дубичінського. Харків : Школа, 2006. 832 с.
232. Тамбовцева А. Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1983. 24 с.
233. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособие для воспитателей дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. 5-е изд. Москва : Просвещение, 2012. 159 с.
234. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). Москва : Просвещение, 1981. 111 с.
235. Тищенко В. В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років. Поради батькам / В. В. Тищенко, Ю. В. Рібцун. Київ. : Літера ЛТД, 2009. 128 с.
236. Тлумачний словник української мови: Близько 7000слів/ за ред. Д. Г. Гринчишина. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Освіта, 1999. 302 с.
237. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку [Текст] : автореф...канд.пед.наук: 13.00.02 / Фесенко Лариса Іванівна; Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 1994. 19с.
238. Усова А. П. Обучение в детском саду. Москва : Просвещение, 1984. 176 с.

239. Ушакова О. С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 „Теория и методика воспитания” / Моск. гос. пед. ун-т. Москва, 1996. 364 с.
240. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.
241. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Москва : ВЛАДОС, 2007. 280 с.
242. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. Москва : ПЕР СЭ, 2004. 256 с.
243. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 1. : Теоретичні проблеми педагогіки. 488 с.
244. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения / предисл. В. Я. Струминский. Москва : Просвещение, 1968. 557 с.
245. Ушинский К. Д. Методика начального обучения // Избранные педагогические сочинения / под ред. В. Я. Струминского. Москва, 1954. Т. 2: Вопросы обучения. С. 629–708.
246. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 4. Детский мир и Хрестоматия /под. ред. А. М. Еголина; Акад. пед. наук РСФСР; Ин-т теории и истории педагогики. Москва ; Ленинград : Акад. пед. наук, 1948. 679 с.
247. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. Москва : Просвещение, 1973. 160 с.
248. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти. Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2013. 232 с.
249. Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. 334 с.
250. Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практика : колективна монографія / О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко [та ін.]. Київ : [Вид-во НАПН України], 2016. 258 с.

251. Фребель Ф. „Будем жить для своїх детей / сост., предисл. Л. М. Волобуева. Москва : Карапуз, 2001. 288 с.
252. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва : Знание, 1984. 80 с.
253. Харченко Н. До питання про розуміння дошкільниками мовного матеріалу: теоретичний аспект проблеми. URL : <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v4/i10/27.pdf> (дата звернення: 15.05.2019).
254. Харченко Н. Формування навичок міркування у дітей 5-6 річного віку / Н. Харченко // Дошкільне виховання. 2001. № 2. С. 18-20.
255. Цветные счетные палочки Кюизенера [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://corvet-igra.ru/igra-07.htm> (дата обращения: 15.01.2019).
256. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Слово, 2006. 240 с.
257. Цейтлин С. Н. Детская речь - мультидисциплинарная наука. Речевая деятельность в норме и патологии. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. С. 6–11.
258. Циванюк Н. А. Особенности понимания сказки у детей от 3 до 5 лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Моск. гос. пед. ин-т. Москва, 1953. 16 с.
259. Чельшева И. В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / под ред. А. В. Федорова. Таганрог : Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. 320 с.
260. Черезова І. Психолінгвістична складова мовленнєвої діяльності молодших школярів. Початкова школа. 2014. № 9. С. 53–54
261. Чулкова А. В.. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. Одесса, 1994. 145 с.

262. Чошанов, М. А. Диагностическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. 1997. № 2. С. 23–29.

263. Чуприна О. В. Методика розвитку мовлення учнів початкових класів із застосуванням мультимедійних засобів: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова) ” / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2019. 271 с.

264. Шабалин С. Н. Психология. Москва : Флинта, 1991. 242 с.; Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. Москва : Ун-т Рос. акад. образования, 1999. 176 с.

265. Шадрина Л. Г. Формирование предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / НИИ дошкольного воспитания. Москва, 1990. 179 с.

266. Шаталов В. Ф. Точка опоры. Москва : Педагогика 1987. 58 с.

267. Шкляр Н. А. Формування позитивного ставлення у дітей четвертого року життя до закладу дошкільної освіти: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / Національна академія педагогічних наук України. Київ, 2019. 250 с.

268. Щерба Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград, 1974. С. 24–39.

269. Эльконин Д. Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. Москва.: Изд. центр „Академия”, 2004. 384 с.

270. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. Москва : Просвещение, 1958. 96 с.

271. Юрьева Н. М. К проблеме становления повествования в детской речи. Вопросы психолингвистики. 2010. № 11. С. 100–114.

272. Яворська С. Т. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності дошкільників // Освітні обрії: науково-педагогічний журнал. Івано-

Франківськ: ОПППО та ДВНЗ Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, 2019. - № 12-13. С. 86-96.

273. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. Київ.: Либідь, 2002. 560с

274. Язык и дети. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Москва, Главная редакция восточной литературы издательства „Наука”, 1981.

275. Hrechyshkina Iryna The problem of coherent speech of children of junior preschool age in modern scientific discourse Pedagogy and Psychology, VII (80), Issue: 198 2019 Maj Science and Education a new Dimension, 17–20, Budapest, [www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)

276. Tomasello M. Origins of human communication. Cambridge, MIT, London, 2008.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Список публікацій здобувача

1. Гречишкіна І. А. Проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку в сучасному науковому дискурсі. Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. 2017. № 1 (306). Ч. III. С. 116–122.
2. Гречишкіна І. А. Особливості розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку. Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. 2017. № 4 (309). Ч. IV. С. 18–25.
3. Гречишкіна І. А. Дидактична наочність як засіб навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці. Збірник наукових праць „Педагогічні науки”. Херсон, 2017. Випуск LXXIX. Т. 1. С. 63–69.
4. Гречишкіна І. А. Критеріально-діагностичний інструментарій оцінки рівнів зв'язного мовлення молодших дошкільників. Інноваційна педагогіка: Науковий журнал. Одеса, 2018. Вип. 4. Т. 1. С. 73–75.
5. Гречишкіна І. А. Методика пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Humanitarium – Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів. обл.): Лисенко М. М., 2019. Том 44. Вип. 2: Педагогіка. С. 34–40.
6. Гречишкіна І. А. Вимоги до наочності у навчанні мовлення молодших дошкільників. Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. 2019. № 1 (324) Ч. II. С. 133–140.
7. Гречишкіна І. А. Лінгводидактичні основи становлення мовлення у дітей молодшого дошкільного віку. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 67 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 66–68.

8. Hrechyshkina Iryna. The problem of coherent speech of children of junior preschool age in modern scientific discourse *Pedagogy and Psychology*, VII (80), Issue: 198 2019 Maj Science and Education a new Dimension, 17–20, Budapest, [www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)

9. Гречишкіна І. А. Особенности построения познавательного диалога с младшими дошкольниками как средство развития связной речи / Альманах № 5 Рига-Стокгольм, 2019. С. 80–83.

10. Гречишкіна І. А. Розвиток зв'язного мовлення молодших дошкільників засобами дидактичної наочності. Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: Матеріали Перших Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Поніманської. Рівне. О.Зень, 2018. С. 94 – 96.

11. Гречишкіна І. А. Критеріально-діагностичний інструментарій дослідження мовлення молодших дошкільників. Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник наукових статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28–29 березня 2019 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький. ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. 2019. С 41–44.

13. Гречишкіна І. А. Заняття з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку „Лісова подорож” / І. А. Гречишкіна, О. М. Плічко // Методична скарбничка сучасного педагога / за ред. Бадер С. О., Черв'якової Н. І. / ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Старобільськ: СПД Резніков В. С., 2017. С. 55–60.

14. Гречишкіна І. А. „Зимовий потяг” (комплексне заняття для дітей молодшого дошкільного віку з використанням дидактичної наочності) / І. А. Гречишкіна, К. Попова // Методична скарбничка сучасного педагога / За ред. Бадер С. О., Черв'якової Н. І. / ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Старобільськ: „Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2018. С. 8–11.

15. Гречишкіна І. А. Оповідання для дітей молодшого дошкільного віку „Зимова казочка”, „Чарівні слова”, „Невигадана новорічна історія”, „День народження матусі” / І. А. Гречишкіна, Є. А. Драгунова // Методична скарбничка сучасного педагога / За ред. Бадер С. О., Черв’якової Н. І. / ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Старобільськ: „Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2018. С. 11–13.

*Г. Малик „Як сонечко крапочки загубило”*

На великій лісовій галявині жило-було сонечко на ім'я Крапочка. І був у Крапочки приятель – жучок Кузька. Одного ранку прокинувся Кузька і бачить – дощ збирається:

- Ой-ой! А Крапочка спить собі на ромашці! Треба її розбудити! Але доки Кузька долетів до Крапочки, пішов дощ.

- Мерщій під листочок, Крапочко! – загукав Кузька.

Та було пізно. Важкі дощові краплини вже стукотіли по червоному плащику сонечка. Дощик скоро скінчився, бо це був недовгий літній накрапайчик. Але коли Крапочка подивилася на себе в калюжу, то побачила, що дощик змив усі чорні крапочки з її плащика. Гірко заплакала Крапочка. Що ж тепер робити? Хто ж це бачив сонечко без крапочок?

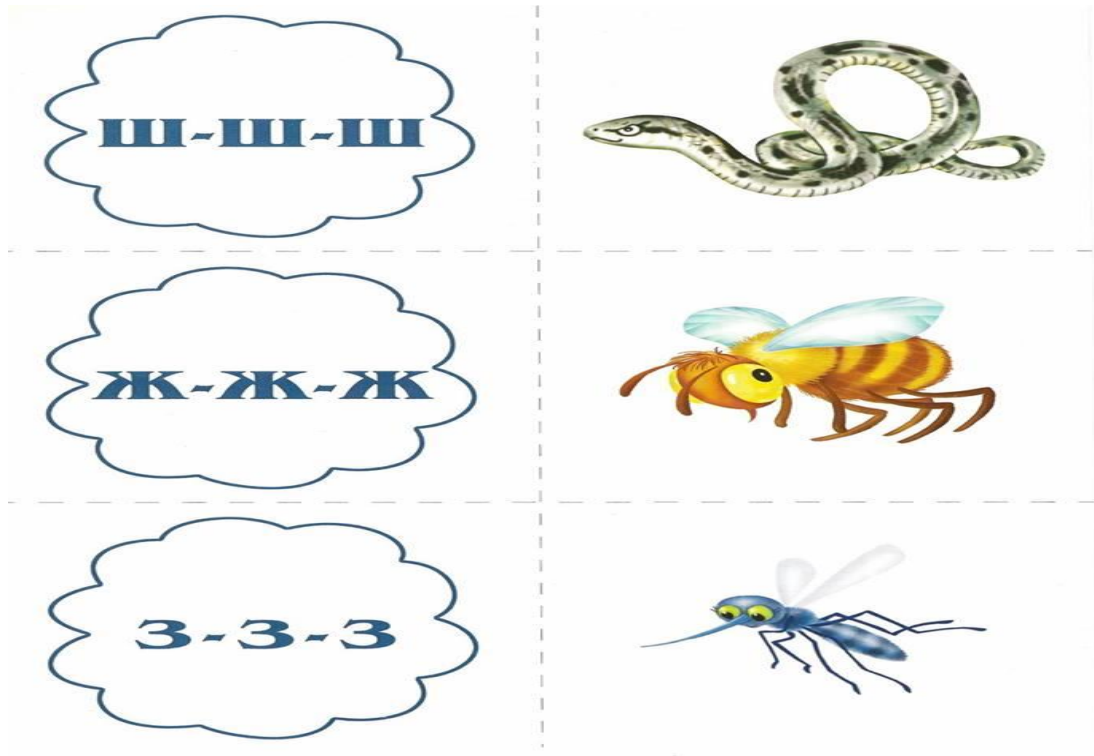
Не журись! – сказав жучок Кузька. – Летімо до метелика Пензлика – знаного лісового художника. Художник Пензлик жив недалеко – за горбком.

- Друже Пензлику! – сказав йому Кузька. – Дощ змив крапочки з плащика моєї приятельки! Вони дуже засмутилися. Чи не міг би ти намалювати їй нові крапочки?

- Залюбки! – сказав метелик Пензлик. – Я дуже люблю малювати саме крапочки! Ось тільки візьму фарбу, яку не змие ніякий дощ!

І він намалював на плащику сонечка нові, ще кращі чорненькі крапочки. Одну велику – посередині, і ще по три – з обох боків червоного плащика. Порахуй, скільки разом? З тих пір сонечка не бояться дощику.

## Дидактична гра „Хто кличе”



ВОВК



У-У-У!

ЛИСИЧКА



ДЗЯВ-ДЗЯВ!

СОВА



УХ-УХ!

ЖАБЕНЯ



КУМ-КУМ!

Жу-жу!



Хрю, хрю!

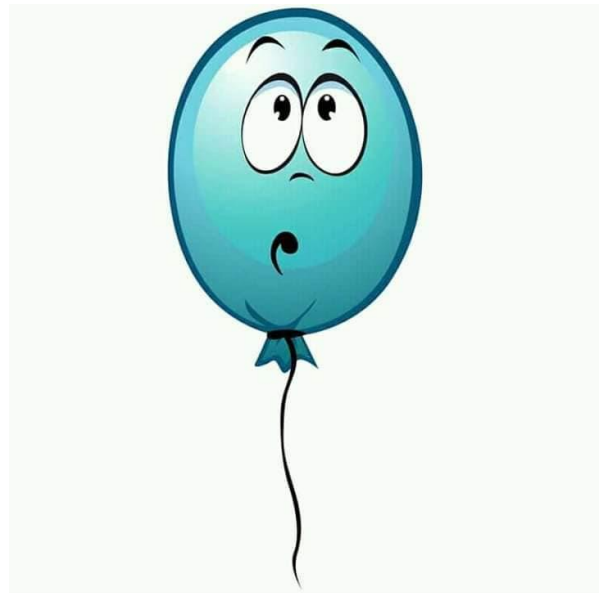
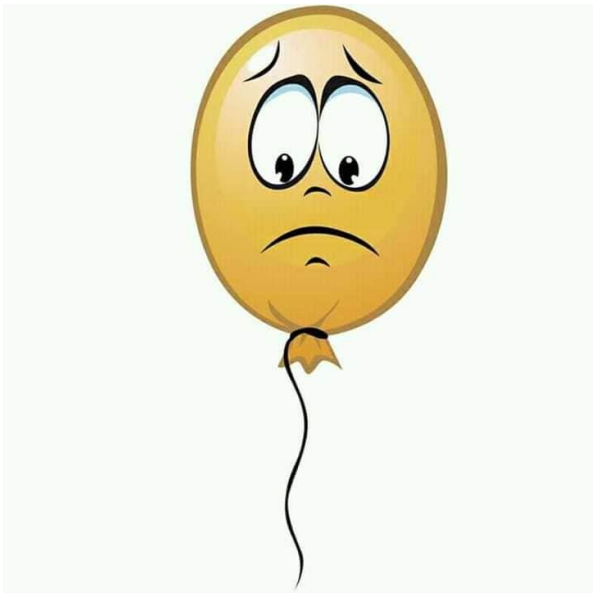
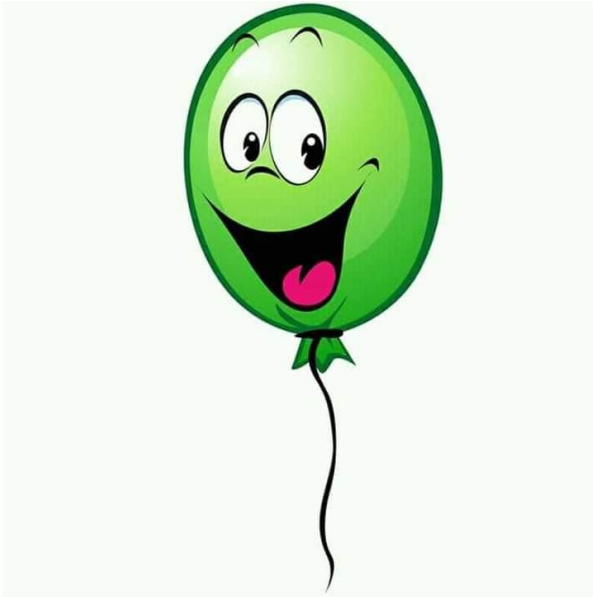


Гав-гав!



Му-му!



*Додаток до гри „Вгадай емоції”*

*Батьківські збори**„Лексичний розвиток дітей молодшого дошкільного віку”*

Тема: Проблема лексичного розвитку дітей молодшого дошкільного віку

Мета: підвищення педагогічної компетенції батьків у питаннях розвитку та активізації словника дітей молодшого дошкільного віку.

Хід роботи:

Молодший дошкільний вік – це новий етап в освоєнні мови. Потреба дитини дізнатися щось нове, ділитися враженнями, впливати на себе та інших є основним мотивів засвоєння мови. Діти молодшого дошкільного віку освоюють конкретний зміст слів, які необхідні їм для спілкування. Це слова позначають предмети найближчого оточення, їхні частини, дії. Дітям властиво спотворювати звукову й морфологічну структуру слів: раковина – черепашка; мильниця – Мильники тощо. Необхідно виправляти мовні помилки дітей. У розвитку словника дітей виділяють пасивний і активний словник. Пасивний словник – це слова зрозумілі, знайомі мовцю, але не вживані ним у звичному мовному спілкуванні, вони спливають у свідомості, коли їх чують. Активний словник дитини складається зі слів, які вона знає і може вживати у своєму мовленні. Кількість слів у складі пасивного словника набагато перевищує вміст активного словника. Своєчасний розвиток лексики дитини – одна з умов успішної підготовки дитини до школи, оскільки багатий словник дитини дозволяє їй краще висловлювати свої думки в спілкуванні з іншими, освоювати навички читання, активно працювати на уроках.

Словник дитини розвивається не тільки під час спеціального навчання, але, у першу чергу, у спілкуванні з іншими людьми. Іноді дорослі недооцінюють роль спілкування в мовному розвитку дитини, не підтримують розмову, не відповідають на запитання, тим самим гаситься мовна активність дитини й у розвитку мови дитини виникають труднощі. Завдання близьких не



тільки поповнювати пасивний словник, необхідно активізувати в мові слова, які дитина розуміє, але не використовує їх у мовленні. Дуже важливо не тільки накопичувати кількість слів, необхідно допомогти дитині засвоювати їхнє значення і сенс. Більше спілкуйтеся з дітьми, спільні прогулянки – це хороший матеріал для збагачення словника дітей, спостерігайте, порівнюйте, пояснюйте дітям незнайомі для них явища, розповідайте про навколишні предмети, їхні властивості, якості й дії. У молодшому дошкільному віці підвищується мовленнєва активність дитини, тому так важливо бути уважними до мовлення дітей. Коли дитина чує нове слово, вона прагне знайти йому аналогію у своєму досвіді й зрозуміти його. Завдання дорослих – допомогти дитині в цьому.

2. Грати й займатися з дитиною можна не тільки за столом удома, але дорогою до дитячого садка. Шановні батьки, перетворіть дорогу до дитячого садка на гру: пізнавальну, розвивальну, цікаву і для вас, і для вашої дитини. Гру, яка допоможе пробудити її мову та думки.

Рекомендуємо Вам чергувати різноманітні ігри, оскільки вони спрямовані на формування різних напрямів словника, наприклад: „Дізнайся за описом” – Ви описуєте предмет, а дитина його називає, і, навпаки, Ви називаєте предмет, дитина добирає прикметники; „Скажи навпаки” – Ви називаєте слово, а дитина називає протилежні значення.

Крім дидактичних ігор, так само використовуються словесні вправи, наприклад, „Хто як рухається?” Ця вправа спрямована на розвиток уміння добирати слова-дії: птах – летить, заєць – стрибає тощо.

3. Я сподіваюся на нашу подальшу активну взаємодію, оскільки тільки спільними зусиллями ми зможемо досягти успіхів в мовному розвитку дітей. Тісна співпраця сім'ї та дошкільного навчального закладу дозволяє успішно вирішувати завдання розвитку виховання. Ми сподіваємося на Вашу підтримку та активну участь. Спасибі, що приділили нам час. До нових зустрічей!

**Пам'ятки батькам!****Фонетичний розвиток**

1. Вчити чути окремі звуки в словах, визначати перший звук у мовленому слові.
2. Дитина добре вимовляє всі звуки, але відчуває труднощі лише з „р”, „л”, „ш”. Отже, стежте за правильністю вимовлених звуків.
3. Вчити говорити з різною силою голосу, виразно, передаючи інтонації.
4. Вірші, загадки, скоромовки стануть надійними помічниками у вихованні правильного й виразного мовлення вашої дитини.

**Лексичний розвиток**

1. Розширення лексичного запасу слів дітей молодшого дошкільного віку відбувається за рахунок усіх частин мови.
2. Вводити у словник узагальнювальні слова, що означають якості та властивості предметів, синоніми, антоніми, спільнокореневі слова.
3. Розвиток словника відбувається за рахунок збагачення (кількісного накопичення слів, невідомих дітям), уточнення значень слів (наповнення змістом слів, відомих дітям) та активізації словника.
4. Не втручайтесь у дитячі розповіді, спочатку вислухайте дитину, а потім виправляйте помилку.

**Граматичний розвиток**

1. Під час ігор учити граматично правильно узгоджувати слова в роді, числі, відмінку.
2. Саме в дітей молодшого дошкільного віку спостерігається активне суфіксальне словотворення, що відбувається в ігровій формі, це призводить до унікального явища в житті дитини – словотворення.
3. Утворювати однину та множину іменників.
4. У мовленні дитини поряд з простими реченнями починають з'являтися й складнопідрядні. Малюк міняє частини мови місцями, часто використовує сполучники й прийменники.

*Консультації для батьків***Консультації для батьків****Мовленнєвий розвиток молодшого дошкільного віку (3 – 4 роки)****засобами гри**

Доброго дня, шановні батьки!

Сьогодні поговоримо про мовленнєвий розвиток наших дітей.

Молодший дошкільний вік (3 – 4 роки) – найбільш сенситивний щодо мовленнєвого розвитку. **Мовлення** – це складна психічна функція, яка розвивається від народження дитини, упродовж усього дитинства аж до вступу до школи. Ідучи до школи, дитина повинна загалом опанувати рідну мову, засвоїти її літературні норми, культуру усного мовлення і спілкування. Тому важливо якомога раніше навчити дитину правильної вимови, уміння помічати та виправляти мовленнєві помилки, а значить розвивати культуру мовлення. Відмінна особливість дітей молодшого дошкільного віку полягає в тому, що будь-яку інформацію вони краще сприймають в іграх, оскільки ігровий складник підвищує інтерес до процесу, посилює увагу й концентрацію, а багаторазові повтори дозволяють засвоювати знання навіть найбільш розсіяним малюкам. У процесі гри проявляється дитячий характер, особливості уяви й мислення, активність, емоційність, рівень соціальної адаптації і, звичайно ж, прогресуюча потреба в контакті та спілкуванні. Саме за допомогою різних ігор можна розвивати мовлення наших дітей. Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дошкільників посідає гра. Важливість та значущість дитячої гри, її розвивальний, навчально-виховний вплив на процес формування гармонійної успішної особистості дитини важко переоцінити. На жаль, не всі ми звертаємо відповідну увагу на ігри своїх дітей. А тим більше на свою особливу роль у їх організації.

Мовленнєво-ігрова діяльність – це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь і навичок у нових зв'язках і обставинах. Гра – це провідний вид діяльності дитини, який

характеризується швидким переключенням уваги, фантазуванням, спонтанністю, зміною дій, розвитком мовлення та неординарністю мислення тощо. В ігровій діяльності діти на основі набутих уявлень про предмети уточнюють і поглиблюють свої знання. Основою для мовленнєво-ігрової діяльності є сформовані уявлення про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами, засвоєні мовленнєві вміння й навички. Як форма навчання дітей мовленнєво-ігрова діяльність виконує пізнавальну й розважальну функції. Мовленнєво-ігрові дії дітей спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується і діалогічним, і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, у якому поєднуються мовні та немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії слугують і засобом творчого мовленнєвого самовираження (Л. Березовська).

Як самостійний вид діяльності мовленнєво-ігрова діяльність – це процес, що ґрунтується на інтересі дитини до гри, її правил і дій. У кінцевому результаті мовленнєво-ігрова діяльність спрямована на розвиток і вдосконалення мовлення дітей.

Оскільки гра є провідною діяльністю дошкільника, то в розвитку словника і зв'язного мовлення дитини необхідно використовувати різні ігри та ігрові вправи.

### **Консультація для батьків**

#### **Мовленнєвий розвиток молодшого дошкільного віку (3 – 4 роки)**

##### **засобами сенсорного виховання**

Доброго дня, шановні батьки! Сьогодні ми з вами поговоримо про сенсорне виховання і про те, як воно впливає на мовленнєвий розвиток дітей молодшого дошкільного віку.

Мовленнєвий розвиток дошкільника – складний психологічний процес, що не зводиться до простого відтворення дитиною почутої мови. Він визначається мірою сформованості знань, умінь та навичок дитини і виявляється в соціальній та інтелектуальній активності в колі дорослих та однолітків. Щоб створити оптимальні умови для мовленнєвого розвитку дошкільника, батькам і педагогам слід використовувати різні форми роботи.

У дітей-дошкільників, порівняно з дітьми раннього віку, розширюється коло спілкування, що, звичайно ж, потребує від дитини оволодіння різними засобами спілкування. Розвиток мовлення дітей 3 – 4 років ознаменований розвитком діалогічного та монологічного мовлення. Малюк вчиться вести діалог з дорослими й однолітками, розвиває навички ведення монологу за умови грамотної, правильної підготовки. Щоб правильно охарактеризувати чи описати той чи той предмет, дитина має засвоїти систему сенсорних еталонів.

Сенсорний розвиток дитини – це розвиток її почуттів і сприймань, формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їхню форму, колір, розмір, розташування в просторі тощо.

Сенсорне виховання, яке спрямоване на формування повноцінного сприйняття навколишнього світу, слугує основою пізнання, першою сходинкою якого є чуттєвий досвід. Успішність розумового, фізичного, естетичного сприйняття значною мірою залежить від рівня сенсорного розвитку дитини, тобто від того, наскільки досконало вона чує, бачить, відчуває на дотик те, що її оточує. По мірі оволодіння сенсорною культурою

в дитини розширюються можливості сприйняття естетичних цінностей природи й суспільства, а зі сприйняття предметів і явищ навколишнього світу починається пізнання. Саме тому сенсорні здібності є фундаментом розумового й мовленнєвого розвитку. Засвоєння сенсорних еталонів відбувається також відносно всіх інших властивостей предметів і явищ, наприклад, у процесі мовленнєвого спілкування дошкільники засвоюють зразки, що відповідають системі звуків рідної мови; музичної діяльності – зразки звуковисотних і ритмічних відношень тощо. Ознайомлення дітей із сенсорними еталонами зобов'язує дорослого організувати запам'ятовування дитиною слів, які позначають основні різновиди властивостей предметів. Слово-назва фіксує, закріплює в пам'яті дитини сенсорний еталон, робить його застосування усвідомленим. Це відбувається за умови використання назв еталонів на основі дій дитини з обстеження й застосування відповідних еталонів.

Засвоївши всі сенсорні еталони, їх потрібно ще словесно виразити для розуміння іншим, саме тепер і використовується мовна активність дитини. У молодшому дошкільному віці дитина засвоює монологічне мовлення, говорить простими словосполученнями й тому запросто може назвати форму, колір (ті знання, що характерні для молодшої групи ЗДО) предмета.

**Поради батькам!****Рідне мовлення нашої дитини**

Мовлення дитини молодшого дошкільного віку розвивається шляхом наслідування мовлення людей, які її оточують. Важлива роль у формуванні особистості дитини, зокрема в розвитку її мовлення, належить сім'ї. Адже перші слова, перші речення маля вимовляє в колі близьких людей – батька, матері, бабусі, дідуся. Якщо ми любимо свою дитину, бажаємо їй добра та світлої долі, невже байдуже поставимося до труднощів, які згодом спричиняють вади мовлення! Вчасне невиправлення мовленнєвих вад призводить до порушень і затримки загального розвитку дитини, спричиняє труднощі у сприйманні та аналізу і навчального матеріалу, і реальних подій. Так ось, щоб уникнути цього, давайте разом проглянемо й запам'ятаємо кілька *порад*:

1. *Мовлення дитини розвивається шляхом наслідування мовлення людей, які її оточують. Тому малюк повинен чути лише правильне мовлення в сім'ї.*
2. *Мовлення дорослого має бути доброзичливим, м'яким, лагідним, емоційним і виразним, звучати плавно, мелодійно.*
3. *Розмовляйте з дитиною українською мовою!*
4. *Чітко називайте нові предмети та їхні ознаки, спонукайте дитину до обстеження предмета.*
5. *Ніколи не сюсюкайте з дитиною й не відтворюйте неправильну мову дитини.*
6. *Читайте дитині вірші, оповідання, казки українською мовою, стимулюйте її повторювати окремі слова, речення.*
7. *Вчіть дитину вільно спілкуватися не тільки зі своїми однолітками, але й з дорослими.*
8. *Стежте за мовленням вашої дитини і своєчасно виправляйте недоліки.*
9. *Вивчайте коротенькі віршики, забавки.*
10. *Організуйте мовленнєві ігри типу: „Що це? А це?“, „Хто знає більше слів українською мовою?“, „Відгадай“.*

### Поради батькам!

#### Для розвитку мовлення дитини молодшого дошкільного віку

1. Власне мовлення та мовлення членів родини повинно бути зразком для дитини. Уживайте всі частини мови, емоційне та інтонаційне забарвлення мовлення.
2. Створіть умови для комфортного мовного розвитку й активності дитини.
3. Говоріть простими словами, короткими фразами, дотримуйте паузи між фразами, тоді й дитина, наслідуючи ваше мовлення, навчається правильно говорити.
4. Якщо ви помітили, що ваша дитина вимовляє неправильно звуки та слова, зверніться до спеціалістів.
5. Вчіть дитину спілкуватися, гратися з іншими дітьми. Хваліть дитину за її намагання говорити. Уважно слухайте її, якщо вона розповідає про свої справи. Дитина потребує визнання своїх мовленнєвих успіхів та схвалення їх усмішкою, дотиком, обіймами, оплесками, приємними словами. Не скупіться на такі прояви почуттів.
6. Розмовляйте простими реченнями. **Активізуйте діалогічне і монологічне мовлення.**
7. Не допускайте в дитини швидкого мовлення. Некваплива, правильна, чітка вимова запобігає дефектам мовлення.
8. Розвивайте в дитини дрібну моторику пальчиків. Багато малюйте, займайтеся ліпленням, конструюванням, розвивайте і збагачуйте емоційний світ дитини. Усе це тісно пов'язано з мовленням вашої дитини.
9. Поповнюйте активний словник дитини новими словами.
10. Розкажіть коротку розповідь, історію. Потім допоможіть дитині розказати цю ж історію вам або кому-небудь ще.



**Пам'ятки батькам****щодо мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку**

**1.** Пам'ятайте, актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями щодо створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття мовних можливостей кожної дитини.

**2.** У двомовних сім'ях завжди звертайте увагу на те, якою мовою говорить ваша дитина, виправляйте помилки двомовності.

**3.** Розмовляйте з дитиною українською мовою! Грайтеся з нею.

**4.** Не перенавантажуйте дитину мовленнєвим матеріалом, не давайте дітям молодшого віку заучувати довгі вірші.

**5.** Використовуйте в мовленні порівняння, епітети, образні вирази.

**6.** Не орієнтуйтеся на активний словник як на основний показник мовленнєвого розвитку дошкільника. Пасивний словник може лишитися неоціненим, тоді як саме він є важливим показником особистісного ставлення малюка.

**7.** Дорослий має задовольнити бажання дитини взяти участь у спільній діяльності, паралельно реалізуючи мовленнєві, пізнавальні, розвивальні завдання.

**8.** Поясніть незнайомі слова та поговоріть про словник. Збагачайте словник дітей словами-іменниками, займенниками, дієсловами, прислівниками.

**9.** Мотивуйте мовленнєву активність дитини.

**10.** Дитина вчиться у вас усього: слів, інтонацій, голосу, манери рухатись. Ваші слова, почуття і вчинки повертатимуться до вас через неї. Тому навчіть дитину бути кращою у своєму мовленні.

**Пам'ятайте, що головними й провідними співрозмовниками в родині є**

**мати, батько, дідусь чи бабуся!!!**

**Пам'ятки батькам****Правильно розмовляємо!**

1. Виявляйте свою любов до дитини, дайте їй зрозуміти, що ви любите її завжди, за будь-яких обставин.
2. Пам'ятайте, правильне мовлення – запорука успішного навчання в школі.
3. Підбирайте українські літературні твори, відео- і аудіоматеріали, що підходять до вікових особливостей вашої дитини.
4. Не втручайтесь у дитячі розповіді, спочатку вислухайте дитину, а потім виправляйте помилку.
5. Використовуйте вірші, забавки, лічилки, скороговки.
6. Називайте речі своїми іменами.
7. Продовжуйте ознайомлення дитини зі звуками.
8. Якщо мовлення вашої дитини нечітке і незрозуміле для оточення, зверніться до вчителя-логопеда.
9. Не сваріть дитину за неправильно вимовлене слово.
10. Категорично забороняється лаяти дітей за те, що вони відмовляються повторювати за вами, виконувати мовленнєві вправи і грати.

**Пам'ятайте, якщо вся родина буде приділяти розвитку мовлення належну увагу, то дитина дуже швидко, а найголовніше правильно навчиться говорити!!!**

## Приклади роботи з текстом, мета та зміст роботи

№	Автор, назва оповідання	Спрямо-ваність	Мета та зміст пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення в дітей молодшого дошкільного віку
1	К. Чуковський „Курчатко”	Фонетична	<p><i>I етап:</i> Вправа „Курчатко грається”; рухлива гра „Стрибаємо як жабки”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати здатність упізнавати та розрізняти немовленнєві звуки; уміння імітувати рухи (за змістом тексту).</p> <p><i>II етап:</i> Спільне мовлення. Вправа „Як розмовляло курчатко”; рухлива гра „Ти моя мама?”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати вміння розрізняти тембр, силу, висоту голосу, розвиток слухової уваги.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Хто це? Що це?”</p> <p><b>Мета:</b> розвиток слухової уваги, формування вміння слухати, впізнавати звуки.</p>
		Лексична	<p><i>I етап:</i> Лексична вправа „Протилежності”</p> <p><b>Мета:</b> збагачення, активізація словникового запасу слів антонімами (великий – маленький, голосно – тихо, чистий – брудний, далеко – близько, радісний – сумний).</p> <p><i>II етап:</i> Лексична вправа „Скажи по іншому”</p> <p><b>Мета:</b> закріплення узагальнювальних понять, розширення словникового запасу.</p> <p><i>III етап:</i> Лексична вправа „Допоможи курчаткові”</p> <p><b>Мета:</b> з'ясувати вживання та розуміння дітьми іменників із суфіксами зменшено-пестливого значення <i>-ик-</i>, <i>-чик-</i>, збагачення словникового запасу.</p>
		Граматична	<p><i>II етап:</i> Вправа „Один – багато”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати навички розуміння категорій числа іменників. Вчити утворювати множинні іменники.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Опис”</p> <p><b>Мета:</b> вчити складати прості речення.</p>
2	О. Кротюк „Слон і слоненя”	Фонетична	<p><i>I етап:</i> Вправа „Слон і слоненя”</p> <p><b>Мета:</b> продовжувати розвивати вміння слухати завдання та імітувати рухи (за змістом тексту).</p> <p><i>II етап:</i> Вправа „Де чия мама”</p> <p><b>Мета:</b> навчання диференціювати фонему.</p> <p><i>III етап:</i> Чистомовка „Про слона”</p> <p><b>Мета:</b> вчити промовляти останній склад у чистомовках.</p>
		Лексична	<p><i>I етап:</i> Вправа „На городі чи в саду?”</p> <p><b>Мета:</b> закріпити знання про овочі, фрукти та називати їх, закріпити знання про колір, уміння розрізняти фрукти – овочі.</p> <p><i>II етап:</i> Лексична вправа „Хто що робить?”</p> <p><b>Мета:</b> збагачення словника дієсловами, пов'язаних з рухом, станом пропонованого предмета</p> <p><i>III етап:</i> Лексична вправа „Хто, що вміє робити?”</p> <p><b>Мета:</b> розширення словника дієсловами.</p>

		Граматична	<p>II етап: Вправа „Він – вона”</p> <p><b>Мета:</b> навчити утворювати іменники жіночого роду від назв тварин – іменників чоловічого роду.</p> <p>III етап: Гра „Магазин іграшок”</p> <p><b>Мета:</b> вчити складати прості речення (використовуючи слова <i>Дайте мені, будь ласка... Дякую</i>).</p>
3	Л. Повх „У калини – іменини”	Фонетична	<p><i>I етап:</i> Гра „Запам’ятай і повтори”</p> <p><b>Мета:</b> оволодіння вмінням запам’ятовувати й повторювати звуки в тій послідовності, у якій їх почули.</p> <p><i>II етап:</i> Гра „Зачіска”</p> <p><b>Мета:</b> Розвиток дрібної моторики, координації рухів пальців рук, концентрації уваги, творчих здібностей.</p> <p><i>III етап:</i> Гра „Привітання”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати слух та фонематичне сприйняття, активізувати знання про звуки.</p>
		Лексична	<p><i>I етап:</i> Гра „Що в мішку?”</p> <p><b>Мета:</b> поповнювати лексичний словник <i>дитини</i>.</p> <p><i>II етап:</i> Вправа „Подарунки”</p> <p><b>Мета:</b> автоматизація словника, відповідаючи на запитання Чий? Чия? Чиє?</p> <p><i>III етап:</i> слухання вірша Л. Повх „Дні народження”</p> <p><b>Мета:</b> вчити слухати запитання, відповідати на них.</p>
		Граматична	<p><i>II етап:</i> Вправа „Квітучий сад”</p> <p><b>Мета:</b> Учити утворювати дієприкметники теперішнього часу.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „На городі”</p> <p><b>Мета:</b> Вчити будувати прості речення з єднальними сполучниками (і).</p>
4	Л. Повх „Як цуценя сніжинки ловило”	Фонетична	<p><i>I етап:</i> Гра „Завірюха”; вправа „Хто так каже?”</p> <p><b>Мета:</b> розвиток сили голосу й мовного дихання, активізація м’язів губ.</p> <p><i>II етап:</i> Читання вірша М. Підгірянки „Зайчик в поле поскакав” (суміжне мовлення)</p> <p><b>Мета:</b> розвивати фонематичний слух.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Сніжинки”.</p> <p><b>Мета:</b> формування правильного мовленнєвого дихання (здатність направляти повітряний струмінь у потрібному напрямі).</p>
		Лексична	<p><i>I етап:</i> Лексична вправа „Тінь”</p> <p><b>Мета:</b> вчити дітей впізнавати тварин за їхніми силуетами.</p> <p><i>II етап:</i> Лексична вправа „Тварини”</p> <p><b>Мета:</b> оволодіння вмінням розрізняти диких (лисиця, вовк, заєць, ведмідь) і домашніх тварин (кішка, собака, кролик).</p> <p><i>III етап:</i> Робота з віршем А. Костецького „Сонечкова мама”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати фонематичний слух, збагачення лексичного запасу слів, формування вміння складати прості речення, закріплювати вміння дітей правильно називати іменники – назви тварин.</p>

		Граматична	<p><i>II етап:</i> Вправа „А в тебе”</p> <p><b>Мета:</b> ознайомити дітей з прийменником „на”, його схемою. Навчити складати речення з прийменником „на”.</p> <p><i>III етап:</i> Гра „Яблука”</p> <p><b>Мета:</b> активізація уваги, навчити дітей вибирати з тексту дієслова на позначення руху.</p>
5	Л. Повх „Хто де спить”	Фонетична	<p><i>I етап:</i> Гра „Звукові коробочки”</p> <p><b>Мета:</b> удосконалювати фонематичний слух.</p> <p><i>II етап:</i> „Хто як говорить”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати фонетичне сприйняття.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Вгадай, де росте”</p> <p><b>Мета:</b> навчити розпізнавати прийменники <i>в і на</i>.</p>
		Лексична	<p><i>I етап:</i> Вправа „Хованки”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати уяву, фантазію, зорове сприйняття, закріпити правильну вимову.</p> <p><i>II етап:</i> Вправа „Хто нам потрібен”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати вміння правильно висловлювати свої думки, активізація словника.</p> <p><i>III етап:</i> Гра „Що в кузові машини”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати орієнтування в просторі, фонематичний слух, активізація словника.</p>
		Граматична	<p><i>II етап:</i> Гра „Загадки їжачка”</p> <p><b>Мета:</b> вчити знаходити предмет за ознаками, домовляти слова, активізація словника.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Хто що робить”</p> <p><b>Мета:</b> вчити правильно узгоджувати дієслова.</p>
6	Т. Яковенко „Мандрівники”	Фонетична	<p><i>I етап:</i> Шумова руханка: Дощик</p> <p><b>Мета:</b> вчити слухати вказівки та відтворювати руки за зразком.</p> <p><i>II етап:</i> Гра „Хто швидше?”</p> <p><b>Мета:</b> Розвиток уваги, зорово-моторної координації, дрібної моторики пальців рук.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа за віршем</p> <p><b>Мета:</b> розвиток просторових уявлень, розвивати координацію рухів, уміння переключати увагу.</p>
		Лексична	<p><i>I етап:</i> Вправа „Що зайве?”</p> <p><b>Мета:</b> активізація словника, розвиток логічного мислення, виховання наполегливості.</p> <p><i>II етап:</i> Вправа „Чомучки”</p> <p><b>Мета:</b> активізація словника, розвиток умінь відповідати на питання</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Близнюки”</p> <p><b>Мета:</b> збагачувати словник багатозначними словами, антонімами.</p>
		Граматична	<p><i>II етап:</i> Вправа „Я почну, а ти допоможи”</p> <p><b>Мета:</b> вчити відповідати на запитання Який? Яка? Яке?</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Знайди маленьке слово”</p> <p><b>Мета:</b> навчити вживати прийменники <i>на, під</i>.</p>

7	Ліна Костенко „Соловейко застудився”	Фонетична	<p><i>I етап:</i> Вправа „Чашечка”</p> <p><b>Мета:</b> розвиток сильного, довгого, плавного видиху.</p> <p><i>II етап:</i> Вправа „Пісенька голосних”</p> <p><b>Мета:</b> формування вміння моделювати голос за силою, висотою, тембром, розвиток слухової уваги, почуття ритму.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Знайди свою пару”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати спостережливість, уміння орієнтуватися в просторі.</p>
		Лексична	<p><i>I етап:</i> Вправа „Знайди пару”</p> <p><b>Мета:</b> розвиток зорового сприйняття, активізація словника дитини поняттями <i>різні, однакові, пара</i> (у процесі ознайомлення з якостями предметів).</p> <p><i>II етап:</i> Гра „Грушка – слива”</p> <p><b>Мета:</b> розширити знання про основні кольори, понять один – багато, великий – маленький.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Шукаю – називаю”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати словник, спостережливість, кмітливість.</p>
		Граматична	<p><i>II етап:</i> Вправа „Чому ми так говоримо?”</p> <p><b>Мета:</b> навчити вимовляти складні слова.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Чомучка”</p> <p><b>Мета:</b> навчити складати складні речення.</p>
8	Н. Забіла „Сів метелик на кульбабку”	Фонетична	<p><i>I етап:</i> Гра (рахуємо пальчики за віршиком) „Кульбабка край доріжки” Н. Забіла; рухлива гра „Метелики літають”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати вміння слухати та повторювати дії.</p> <p><i>II етап:</i> Вправа „Пісенька голосних”</p> <p><b>Мета:</b> формувати правильне відтворення голосних звуків і оволодіти вмінням проспівувати їх.</p> <p><i>III етап:</i> Гра „Папужка-говорун”</p> <p><b>Мета:</b> розвиток здатності звуконаслідування та ритму.</p>
		Лексична	<p><i>I етап:</i> Гра „Чарівна квітка”</p> <p><b>Мета:</b> розвивати критичне мислення, фонематичний слух, активізація словника.</p> <p><i>II етап:</i> Рухлива гра за віршем „Сів метелик”</p> <p><b>Мета:</b> Ознайомити дітей з різними словами – назвами комах, поповнювати лексичний запас слів дітей.</p> <p><i>III етап:</i> Гра „Мовна естафета”</p> <p><b>Мета:</b> навчити голосно й чітко вимовляти назви предметів.</p>
		Граматична	<p><i>II етап:</i> Вправа „Компліменти”</p> <p><b>Мета:</b> вчити використовувати частку „най” у словотворенні.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Великий – маленький”</p> <p><b>Мета:</b> узгоджувати прикметники з іменниками.</p>
9	С. Прокоф’єва „Казка про черевички”	Фонетична	<p><i>I етап:</i> Гра „Що зайве?”</p> <p><b>Мета:</b> розвиток уваги, уміння орієнтуватися тільки на мовленнєві вказівки.</p> <p><i>II етап:</i> Вправа „Роби як я”</p> <p><b>Мета:</b> оволодіння вмінням наслідувати, проявляти виразність мовлення і міміки.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Хлоп-топ”</p> <p><b>Мета:</b> розвиток уваги, кмітливості.</p>

		Лексичне	<p><i>I етап:</i> читання чистомовки (суміжне мовлення)  <b>Мета:</b> вчити промовляти останнє слово.</p> <p><i>II етап:</i> Лексична вправа „Назви одним словом”  <b>Мета:</b> закріпити уявлення про узагальнювальні слова (посуд, одяг, овочі, фрукти, іграшки).</p> <p><i>III етап:</i> „Жабенятка”  <b>Мета:</b> розвиток слухової уваги, пам’яті, спостережливості, активізація словника.</p>
		Граматична	<p><i>II етап:</i> Гра „Який? Яка? Яке? Які?”  <b>Мета:</b> Розвивати навички в підборі прикметників до іменників.</p> <p><i>III етап:</i> Вправа „Підбери більше слів”  <b>Мета:</b> закріпити форми знахідного відмінка іменників</p>

(Ігри та картинки до них узято з просторів Інтернету та адаптовано до дослідження)

# 1. К. ЧУКОВСЬКИЙ „КУРЧАТКО”.

*Переклала Ольга Вітер*

Жило на світі курчатко. Воно було маленьке. Ось таке. Та воно думало, що дуже велике, і поважно задирало голову. Ось так. І була в нього мама. Мама його дуже любила. Мама була ось така. Мама годувала його черв'яками. І були черв'яки ось такі. Якось налетів на маму Чорний Кіт і погнав її геть з двору. І був Чорний Кіт ось такий.

Курчатко залишилося біля паркану саме-самісіньке. Аж ось бачить: злетів на паркан гарний великий півень, витягнув шию ось так. І на все горло закричав: „Ку-ку-рі-ку!” І поважно став роззиратися: „Ось який я молодець! Ось який я завзятець!” Курчатку це дуже сподобалося. І воно теж витягнуло шию. Ось так. І щосили запищало: „Пі-пі-пі-пі! Я теж молодець! Я теж завзятець!”

Та спіткнулося й хлюпнулося в калюжу. Ось так. У калюжі сиділа жабка. Вона побачила його й засміялась: „Ха-ха-ха! Ха-ха-ха! Далеко тобі до півня!” А була жабка ось така.

Тут до курчатка підбігла мама. Вона пожаліла й приголубила його. Ось так.

*Вправа „Курчатко грається”.*

*Мета:* розвивати вміння розпізнавати немовленнєві звуки.

*Хід роботи:* педагог розповідає дітям, що курчатко так гралося, що потрапило під дощик (прибігло до струмка, заблукало в лісі, купається в морі тощо). Включає аудіозаписи природних звуків: шум дощу, дзюрчання струмка, шум лісу у вітряний день, морський прибій.

*Рухлива гра „Стрибаємо як жабки”.*

*Мета:* розвивати здатність упізнавати та розрізняти немовленнєві звуки; уміння імітувати рухи (за змістом тексту).

*Хід гри:* Діти імітують стрибки жабки, хто далі плигне.

*Вправа „Як розмовляло курчатко”.*

*Мета:* розвиток слухової уваги.

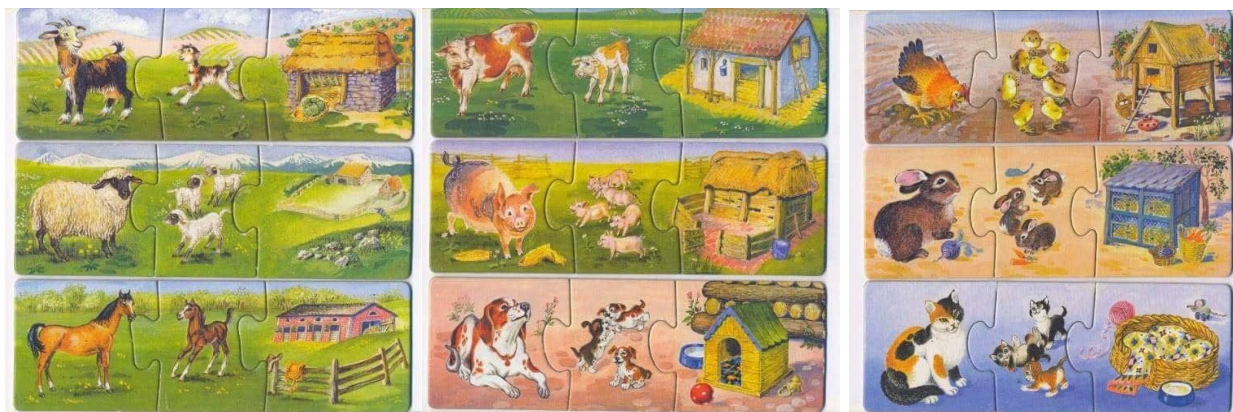
*Хід гри:* За вказівкою педагога діти починають голосно імітувати голос курчатка. На прохання „Стоп”, повинна стояти тиша. Хто розмовляє, той програв.

*Рухлива гра „Ти моя мама?”*

*Мета:* розвивати вміння розрізняти тембр, силу, висоту голосу.

*Хід гри:* Педагог роздає дітям картинки із зображенням мам різних дитинчат-тварин так, щоб інша дитина не бачила. А одному вихованцю одну дитину-тварину. Ця дитина повинна знайти свою маму, підбігаючи до інших дітей і каже, наприклад, Ме-е-е. Ти моя мама? Та дитина, яка тримає картинку мами, каже „Так” або „Ні, я не твоя мама”. Гра продовжується, поки не знайдеться мама.





### *Вправа „Хто це? Що це?”*

Мета: Визначення слів на слух, без зорової опори.

Хід роботи: Вихователь описує предмет, після ставить питання: Хто це? Що це?

- 1) Круглий, зроблений з гуми. Скаче дзвінко в руках дитини. (М'яч)
- 2) Пухнаста, ласкава, з хвостом, любить рибу і сметану, муркоче. Хто це? (Кішка)
- 3) Жовтий, маленький, любить їсти травку. Розмовляє пі-пі-пі . Хто це? (Курчатко)
- 4) Стрибає, слизька і мокра. У болоті живе. Наловить мух – і в воду – плюх! Хто це? (Жабка).

### *Лексична вправа „Протилежності”*

Мета: закріпити в мовленні слова – парні протилежні ознаки предметів.

Хід гри: Педагог викладає перед дитиною зображення предметів і ставить запитання, наприклад: Кіт, який? (Великий), курчатко яке? (Маленьке). Півень кричить як? (Голосно), а курчатко (Тихо). Подивися, цей хлопчик який? (Мокрий), а цей хлопчик? (Сухий). Після педагог розкладає картинки й допомагає розподілити по парах, підбираючи протилежне значення.

### *Лексична вправа „Скажи по-іншому”*

Мета: закріплення узагальнювальних понять, розширення словникового запасу.

Хід гри. Діти стають у коло. Педагог називає будь-який предмет і кидає м'яч одному із дітей. Та дитина, яка його зловила, повинна повернути його педагогу й назвати узагальнювальне поняття, до якого належить названий предмет, наприклад, яблуко – фрукт, лисиця – тварина, стакан – посуд, мотоцикл – транспорт, курчатко – птиця і т. п.

### *Лексична вправа „Допоможи курчаткові”*

Мета: закріплення вміння утворювати іменники в зменшувально-пестливій формі, збагачення словникового запасу.

Обладнання: м'яч.

Хід роботи. Педагог кидає м'яч дитині, називаючи будь-який іменник. Малюк, повертаючи м'яч, повинен назвати це слово в зменшувально-

пестливій формі, наприклад: м'яч – м'ячик; курча – курчатко; жаба – жабка; куля – кулька; кіт – котик.

*Вправа „Один – багато”*

*Мета:* розвивати навички розуміння категорій числа іменників. Вчити утворювати множинні іменники.

*Обладнання:* картки в однині і множині (ведмідь, жаба, курча, кубик, лялька, м'яч).

*Хід роботи:* педагог пропонує дітям подивитися, які картки вона показує, запитуючи Що це? Хто це? Потім навпаки, запитуючи дітей: „Це лялька, а якщо подарували ще, як треба сказати”?

*Вправа „Опис”.*

*Мета:* вчити складати прості речення.

*Хід роботи:* Педагог пропонує дітям роздивитися картинку із зображенням Півника. Діти по черзі складають речення, відповідаючи на запитання „Курчатко яке?”, „Який у нього хвостик?” Діти повинні відповідати: „Курчатко маленьке”, „Хвостик жовтенький”.

## 2. О. КРОТЮК „СЛОН І СЛОНЕНЯ”

Слон купив собі краватку

У велику жовту цятку,

А маленьке слоненя

Приміря її щодня.

Хоче бути слоненятко

Ну точнісінько як татко.

*Вправа „Слон і слоненя”.*

*Мета:* продовжувати розвивати вміння слухати завдання та імітувати рухи (за змістом тексту).

*Хід роботи:* Педагог пропонує дітям побігати дуже гучно, як бігають великі слони, а потім, за вказівкою, почати бігати тихо-тихо, як маленькі слоненята. Гра продовжується доти, доки діти будуть слухати педагога та вказівки, що робити.

*Вправа „Де чия мама”.*

*Мета:* формувати вміння називати тварин та їхніх дитинчат.

*Ігровий матеріал:* картинки із зображенням тварин та дитинчат.

*Хід гри:* Педагог роздає дітям картинки із зображенням дитинчат тварин. Дорослий дістає з мішечка картинку з твариною й ставить питання: „Чия мама?” Дитина, у якої на фото зображене дитинча цієї тварини, піднімає руку й називає дорослу тварину і дитинча. Якщо дитина не може назвати тварину, їй допомагають інші діти та педагог.

*Чистомовка „Про слона”*

*Мета:* вчити промовляти останній склад.

*На-на-на – бачу сірого слона.*

*Но-но-но – довгий хобот у нього.*

*Ну-ну-ну – яблука даю слону.*

*Ни-ни-ни – люблять яблука слони.*

*Ні-ні-ні – дайте яблук і мені.*

*Лексична вправа „Хто, що робить?“*

Мета: збагачення словника дієсловами, пов'язаних з рухом, станом пропонуваного предмета.

Хід роботи: педагог роздає дітям зображення з діями предметів, запитуючи в дітей, у кого собака спить? Діти повинні показати картинку.

лялька: лежить, стоїть, сидить, ходить, спить;

м'яч: катають, штовхають, грають, кидають, ловлять;

собака: спить, сидить, охороняє, гризе (їсть), йде (біжить);

кішка: сидить, спить, вмивається, грає, їсть.

*Вправа „На городі чи в саду?“*

Мета: закріпити знання про овочі, фрукти та називати їх, закріпити знання про колір, уміння розрізняти фрукти – овочі.

Матеріали: картинки овочів, фруктів, 3 картинки банки (червоного, жовтого та синього кольору), зайчик.

Хід роботи: Педагог пропонує дітям допомогти зайчику закрити компот з яблук, слив, груш. Засолити овочі на зиму. Одній дитині пропонується закрити компот з червоних великих яблук, іншій – з червоних маленьких овочів засолити в банки тощо.

*Лексична вправа „Хто, що вміє робити?“*

Мета: Збагачення словника дієсловами.

Хід гри: На першому етапі педагог називає дію, а дітям пропонується назвати якомога більше предметів, які належать до цих дій.

Мовний матеріал:

Летить ... (літак, пух, метелик, жук, бабка, бджола, повітряний змій).

Пливе ... (пароплав, човен, риба, качка).

Зростає ... (трава, квіти, дитина, дерево, морква).

Повзає ... (змія, черв'як, равлик, мураха).

*Вправа „Він – вона“*

Мета: навчити утворювати іменники жіночого роду від назв тварин – іменників чоловічого роду.

Хід роботи: Педагог пропонує дітям подивитися на картинки та назвати маму і тата.

- |                         |                  |
|-------------------------|------------------|
| - Вовк – вовчиця;       | кріт – кротиха;  |
| - заєць – зайчиха;      | їжак – їжачиха;  |
| - олень – олениця;      | бобер – бобриха; |
| - верблюд – верблюдиця; | слон – слониха;  |
| - лев – левіця;         | гусак – гуска.   |

*Гра „Магазин іграшок“*

Мета: вчити складати прості речення (використовуючи слова „Дайте мені, будь ласка...“).

Матеріали: шафа, де розташовані різні іграшки.

Хід гри: Педагог пропонує пограти в магазин, де продають іграшки. Дітям необхідно купити необхідну іграшку, починаючи зі слів Дайте мені, будь ласка...

### 3. Л. ПОВХ „У КАЛИНИ – ІМЕНІНИ!”

Позлітались горобці  
І співали для калини:  
Цінь-цвірінь! Цвірінь, ці-ці!  
І хмарини для калини  
Дарували хто що зміг:  
З моря – перли, а з Говерли –  
Навіть перший білий сніг.  
*Гра „Запам’ятай і повтори”*

*Мета:* оволодіння вмінням запам’ятовувати і повторювати звуки в тій послідовності, у якій вона їх почула.

*Хід гри.* Педагог називає дитині в певній послідовності 2 голосних звуки, наприклад, [а – у] або [а – о]. Завдання дитини полягає в тому, щоб запам’ятати, у якому порядку вимовлялися звуки, і повторити їх.

*Гра „Зачіска”*

*Мета:* Розвиток дрібної моторики, координації рухів пальців рук, концентрації уваги, творчих здібностей.

*Обладнання:* лист паперу, на якому намальоване обличчя та приклеєне смужками волосся.

*Хід гри:* Педагог розповідає, що коли ми йдемо на день народження, ми красиво одягаємося та робимо зачіску. Просить дітей допомогти зробити дівчатам зачіски, але треба їх підстригти.

*Гра „Привітання”*

*Мета:* розвивати слух та фонематичне сприйняття, активізувати знання про звуки.

*Хід гри:* Педагог пропонує дітям скласти привітання як у калини. Потрібно слово „калина” замінити на ім’я дитини, яку будуть вітати, а після слова „співати” вставити звуки першої букви імені.

У Микити – іменини!  
Позбігалась дітвора  
І співали для Микити  
М-м-м-м-м

*Гра „Що в мішку?”*

*Мета:* поповнювати лексичний словник.

*Обладнання:* картинки-мішок та інші предметні картинки, які наклеєні з іншого боку картинки-мішка, ліхтарик.

*Хід роботи:* педагог говорить, що в мішку щось є, але, щоб дізнатися що там, треба ліхтариком посвітити.



### *Вправа „Подарунки”*

*Мета:* автоматизація словника, відповідаючи на запитання Чий? Чия? Чие?

*Хід гри:* Педагог розповідає історію, як Маша збирається на іменини, але зовсім не знає, які речі їй покласти до коробки. Педагог просить дітей допомогти дівчинці вирішити, що подарувати другу на день народження.



### *Слухання вірша Л. Повх „Дні народження”*

Буває день народження

Не тільки у людини —

Буває день народження

В дороги і хмарини.

Буває день народження

У мишки і в нори.

Буває він у квіточки.

*Мета:* вчити слухати запитання, відповідати на них.

*Хід роботи:* Педагог читає вірш Л. Повх, за віршиком педагог запитує дітей, у кого ще може бути день народження.

### *Вправа „Квітучий сад”*

*Мета:* Учити утворювати дієприкметники теперішнього часу.

*Хід роботи:* Педагог пропонує дітям подивитися на малюнок, де зображено квітучий сад. Яка чудова квітка, ромашка, скажіть, яка вона?: гарна, квітуча, пахуча, живуча.

### *Вправа „На городі”*

*Мета:* вчити будувати прості речення з єднальними сполучниками (і).

*Хід роботи:* педагог пропонує дітям подивитися на картинку, де зображено город, допомагаючи скласти речення. На городі росте капуста і картопля. На городі росте морква і буряк.

#### 4. Л. ПОВХ „ЯК ЦУЦЕНЯ СНІЖИНКИ ЛОВИЛО”

Прийшла зима, пішов сніг. Цуценя подумало: „Які гарні зірочки падають з неба! Ось наловлю їх і понесу старому псові у будку”.

Та й почало ловити сніжинки червоним язичком. Зловить – і нема. Зловить – і знову нічого!

Дивується цуценя: куди це зникають сніжинки? А все тому, що в цуценяти навіть узимку язичок ду-у-уже теплий.

*Гра „Завірюха”*

Мета: розвиток сили голосу й мовного дихання, активізація м’язів губ.

Обладнання: сюжетна картинка „Завірюха”.

Хід гри. Педагог показує картинку, на якій намальована хуртовина. діти зображують хуртовину, завиваючи в непогожий вечір. За сигналом педагога „Завірюха починається” тихо говорять: у-у-у ...; за сигналом „Сильна завірюха” голосно говорять: У-У-У; за сигналом „Завірюха закінчується” говорять тихіше; за сигналом „Завірюха скінчилася” замовкають.

*Вправа „Хто так каже?”*

Мета гри: оволодіння вмінням розрізняти тварин за голосом і наслідувати. Розвиток фонематичного слуху.

Обладнання: м’яч.

Хід гри. Діти стають півколом, у центрі якого стає педагог з м’ячем у руках. Він кидає м’яч кому-небудь з дітей і називає будь-яку тварину. Дитина повинна зловити м’яч, згадати, як „розмовляє” названа тварина, і зобразити її. Цю ж гру можна проводити і навпаки: педагог кидає м’яч дитині й каже: „Покажи, як хрокає свиня (або нявкає кішка)”.

*Вправа „Сніжинки”.*

Мета: формування правильного мовленнєвого дихання (здатність направляти повітряний струмінь у потрібному напрямі).

Хід вправи: Педагог роздає дітям сніжинки (великі і маленькі). Діти під музику починають дмухати на сніжинки. Педагог контролює правильний вдих та видих (видоху передують сильний вдих через ніс „набираємо повні груди повітря”; видох відбувається плавно, а не поштовхами; під час видиху губи складаються трубочкою, не слід стискати губи, надувати щоки). Після вправи, педагог читає віршик та каже, що зараз зима і щоб не замерзнути, треба одягатися (вірш супроводжується картинками).

В лісі є карвець чудовий

Шие звірям він обнови.

Для ведмедя – кожушки,

Для лисички – чобітки.

Для куничок – рукавички,

А для білочок спіднички.

Зайчику – валянки на лапки

І для вовка теплу шапку.

Ще й собі пошив піджак,

Хто кравець такий? (Їжак).

*Читання вірша. Суміжне мовлення.*

Зайчик в поле поскакав  
 – Видно пару вушок.  
 За ним песик – *гав-гав-гав!*  
 – Ловить за кожушок.  
 Але зайчик – *скік та скік*,  
 Дав ніженькам знати:  
 Сюди-туди – скоро втік  
 До своєї хати!  
*Марійка Підгірянка*  
*Гра „Перший звук”.*

*Мета:* Навчити визначати перший звук у поданих словах.

*Хід гри:* Педагог пропонує дітям спробувати виокремити, який перший звук у поданих словах.

Мило – мак – мама  
 Акула – авокадо – апельсин  
 Собака – сова – слон  
*Лексична вправа „Тінь”*

*Мета:* вчити дітей упізнавати тварин за їхніми силуетами.

*Хід роботи:* педагог демонструє силует тварини, а діти відповідають на запитання „Хто це?”

*Гра „Тварини”*

*Мета гри:* оволодіння вмінням розрізняти диких (лисиця, вовк, заєць, ведмідь) і домашніх тварин (кішка, собака, кролик).

*Обладнання:* картки, на яких зображені тварини, дві картинки більшого розміру із зображеннями лісу та хати.

*Хід гри.* Дорослий розкладає картки перед дитиною і просить відкласти картинки з домашніми тваринами до хатинки, а диких покласти, де картинка лісу. У цю гру можна грати і з групою дітей.

*Робота з віршем А. Костецького „Сонечкова мама”*

*Мета:* розвивати фонематичний слух, збагачення лексичного запасу слів, формування вміння складати прості речення, закріплювати вміння дітей правильно називати іменники – назви тварин.

*Хід роботи:* Педагог читає вірш та ставить питання про тварин, наприклад: А яких тварин ви знаєте? У кого є мама?

*А. Костецький „Сонечкова мама”*

Вмиває кішка кошенят.  
 Вмиває кізка козенят.  
 Мене водою з милом  
 Щоранку мама мие  
 І чистим сонечко встає  
 Щодня з-за небокраю...  
 І в нього, мабуть мама є,  
 Бо хто ж його вмиває?  
*Гра „Будинок для цуценя”*

*Мета:* ознайомитись з уживанням узагальнювальних слів у дитячій лексиці, колективна робота.

*Обладнання:* конструктор.

*Хід гри:* Педагог читає „Як цуценя сніжинки ловило” і вирішує допомогти з будинком цуценяті. Але не простий будиночок. І тому називає кілька слів, а дитині потрібно буде назвати одним словом ці слова, дати загальну назву. Дитина бере одну частину конструктора й підходить до столу, говорить це слово і будує будинок.

Троянда, ромашка, конвалія – квіти

Береза, дуб, клен – дерева

Манна, рисова, гречана – каша

*Вправа „А в тебе”*

*Мета:* Ознайомити дітей з прийменником „на”, його схемою. Навчити складати речення з прийменником „на”.

*Хід роботи:* Педагог роздає дітям картки, запитуючи, що намальовано на їхніх картках.

„У мене лялька на столі, а в тебе де?” (на підлозі).

„Подивись у вікно, де лежить сніг?” (на землі).

„Книга лежить (на чому?)” (на столі).

„Квіти стоять (де?)” (на вікні).

*Гра „Яблука”*

*Мета:* активізація уваги, навчити дітей вибирати з тексту дієслова на позначення руху.

*Хід гри:* Педагог читає вірш, мотивуючи закінчити та сказати останнє слово.

В садочку бували? (Бували) *крокують на місці*

Спілі яблука зривали? (Зривали) *поплескати в долоні*

В гору ручками тяглися? (Тяглися) *тягнуться вгору піднятими руками*

А яблука під дерево впали? (впали) *присідають*

Діти швидко їх піднімали? (Піднімали) *підводяться*

### **5. Л. ПОВХ „ХТО ДЕ СПИТЬ”**

Заснули в будці цуценятка,

У ліжках – хлопчики й дівчатка.

Іграшки сплять на стелажах,

Автобуси – у гаражах.

Спить міст на трасах і колонах...

І навіть – плаття на балконах!

Сплять квіти й лавки у дворах,

Будинки сплять по берегах.

І наше місто тихо, мило

До гір бочок свій притулило.

Зірки для нього залюбки

Шепочуть давні казочки.

*Гра „Звукові коробочки”*

*Мета:* удосконалювати вміння фонематичного слуху.



Обладнання: пластикові коробочки, крупа, гудзики, скріпки, квасоля, маленькі гвинтики, помпончики.

Хід гри: Педагог пропонує дітям пластикові коробочки з Кіндер-Сюрпризу, де знаходяться: крупа, гудзики, скріпки, квасоля, маленькі гвинтики, помпончики тощо. Окремо на аркуші лежать (приклеїти) ті самі предмети. Дитина по звуку повинна вгадати, що всередині, і зіставити з картинкою, а тоді разом з педагогом відкрити коробочку й перевірити себе. Можна зробити пари коробочок та шукати однаковий звук.

*Гра „Хто як голос подає?“*

Хід гри: Діти вимовляють звуконаслідувальні слова, на екрані з'являється зображення відповідної тварини.

– У собачки цуценя, як кличе свою маму? (Гав-гав). Цуценя що робить? (Лає).

– У кішки кошеня, як воно кличе свою маму? (Няв-няв). Кошеня що робить? (Нявкає).

– У корови теля, як воно кличе свою маму? (Му-му). Теля що робить? (Мукає).

– У коня лоша, як воно кличе свою маму? (Іго-го-го). Лоша що робить? (Ірже).

*Вправа „Вгадай, де росте“*

*Мета:* навчити розпізнавати прийменники *в і на*.

Хід роботи: Діти складають речення за опорними малюнками і питаннями: де ростуть овочі? Томат росте на землі. Буряк росте в землі. Огірок росте на землі. Картопля росте в землі. Кабачок росте на землі. Редиска росте в землі. Горох росте на землі. Морква росте в землі.



ПОМІДОР



ОГІРОК



КАРТОПЛЯ



морква



горох



кабачок

*Вправа „Хованки“*

Обладнання: картки із зображенням тварин за парканом.

*Мета:* розвивати уяву, фантазію, зорове сприйняття, закріпити правильну вимову.

Хід гри. Педагог пропонує дітям картки із зображенням тварин, що сховалися. Діти відгадують та разом з педагогом описують тварину.



### Вправа „Хто нам потрібен”

**Мета:** розвивати вміння правильно висловлювати свої думки, активізація словника, потренувати в словотворенні іменників – назв людей за фахом.

**Хід вправи:** Педагог: Якщо зламався водопровідний кран, нам потрібен...(слюсар). Якщо немає електричного струму, нам потрібен....(електрик). Якщо потрібно побудувати дім, нам потрібен ... (будівельник). Якщо хтось захворів, нам потрібен... (лікар).

### III етап: Гра „Що у кузові машини”

**Мета:** розвивати орієнтування в просторі, фонематичний слух, активізація словника.

**Обладнання:** предметні картинки вантажної машини та предметних картинок.

**Хід роботи:** Педагог роздає дітям предметні картинки і просить назвати, що намальовано. Закріпити на кузов вантажівки.



### Гра „Загадка Їжачка”

**Мета:** вчити знаходити предмет за ознаками, домовляти слова, активізація словника.

**Матеріали:** іграшка їжачок, мішечок, різні муляжі овочів та фруктів.

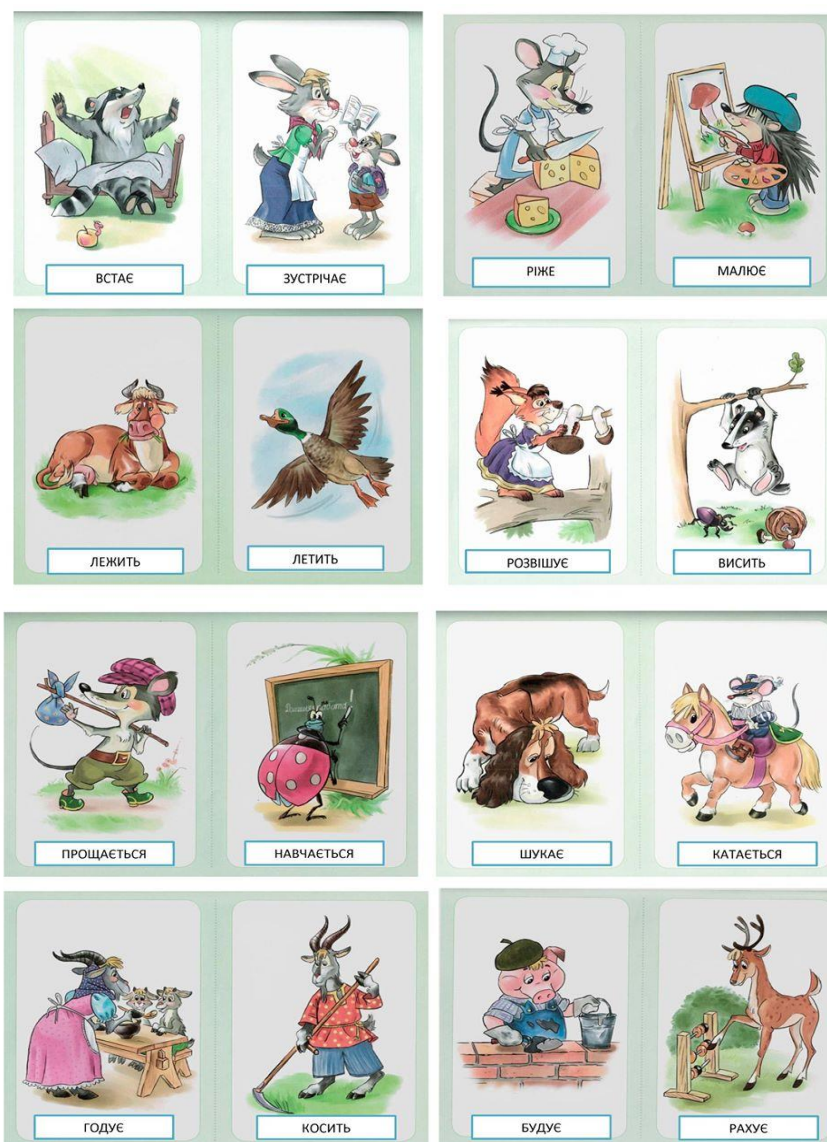
**Хід гри:** Педагог пропонує допомогти їжачку вгадати, що в мішку. Починаючи описувати: довга, помаранчева (морква), круглий, червоний (помідор) і т.п.

### Вправа „Хто що робить”

**Мета:** вчити правильно узгоджувати дієслова.

**Обладнання:** картки із зображенням дій.

**Хід гри:** Педагог пропонує дітям картки із зображенням тварин, які виконують певні дії. Діти повинні правильно назвати дії, що виконуються на картках.



### 6. Т. ЯКОВЕНКО „МАНДРІВНИКИ”

Равлик-мама, равлик-тато  
 І маленькі равленнята  
 Дуже люблять мандрувати!  
 Встануть вранці, як усі,  
 Повмиваються в росі  
 Та й ідуть собі рядочком  
 Із листочка на листочок,  
 Із травинки на травинку  
 Дружна й лагідна родинка.  
 Йдуть, веселі і щасливі,  
 Не страшні їм літні зливи.  
 Навіть равлик-малючок  
 Має хатку-рюкзачок!

*Шумова руханка: Дощик. Олена Карпицька*

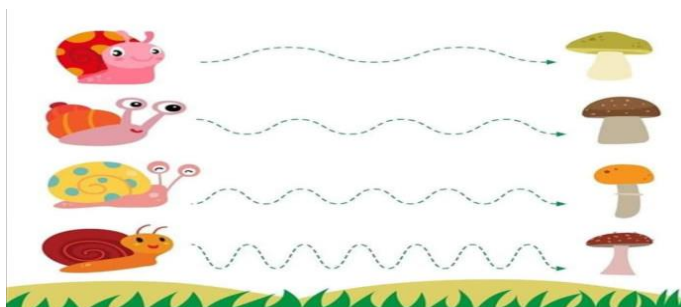
*Мета:* вчити слухати вказівки та відтворювати руки за зразком.  
 З неба дощик накрапає (тихо тупаємо ногами)

Рідну землю умиває! (імітуємо умивання обличчя)  
 Дощик капає сильніше, (тупаємо сильніше)  
 Вже на дворі зникла тиша! (тупаємо ногами)  
 Зайчик дощику злякався (показуємо вуха зайчика)  
 І під кущиком сховався. (присідаємо, накриваючи голову руками)  
 А весела дітвора  
 Голосно кричить: „Ура!” (усі кричать ура).  
*Гра „Хто швидше?”*

*Мета:* Розвиток уваги, зорово-моторної координації, дрібної моторики пальців рук.

*Обладнання:* на аркуші паперу намальовані равлики та графо-моторні доріжки до гриба.

*Хід гри:* Педагог роздає кожній дитині аркуші паперу, де намальовані доріжки. Діти пальчиками проводять по доріжках.



*Вправа за віршем Дмитра Мегелика „Синичка”*

*Мета:* розвиток просторових уявлень, розвивати координацію рухів, вміння переключати увагу.

Синичко-сестричко, (долоньки тягнуться до верху)  
 Умий своє личко (вмиваємо личко)  
 Дощиком, росю, (збираємо у долоню дощик)  
 Ніжною рукою. (вмиваємо личко)  
 Заспівай веснянку, (разом співаємо А-а-а-а)  
 Розбуди до ранку. (показуємо пальчиком на часи)  
 Відчини віконце, (відчиняємо віконце)  
 Щоб впіймати сонце. (ловимо соняшникових зайчиків)  
*Вправа „Що зайве?”*

*Мета:* активізація словника, розвиток логічного мислення, виховання наполегливості.

*Хід роботи:* Педагог пропонує дітям допомогти згадати, які казки ми знаємо (питання за малюнками). Дітям необхідно назвати предмети, які зайві, бо в цій казці вони не трапляються.





### Вправа „Чомучка”

**Мета:** активізація словника, розвиток умінь відповідати на питання, навчити будувати прості речення.

Діти відповідають на питання.

- Чому люди мандрують?
- Чому люди беруть парасольки?
- Чому равлики дуже повільно повзають?
- Чому взимку тепло одягаються?

### Вправа „Близнюки”

**Мета:** збагачувати словник багатозначними словами, антонімами.

**Хід роботи:** Педагог розповідає дітям, що є такі слова, які мають різні значення, наприклад, коса у дівчини, і коса для того, щоб траву косити. Педагог роздає дітям картинки, діти відповідають на запитання, навіщо нам це? І для чого? Педагог допомагає відповідати на запитання.



### Вправа „Я почну, а ти допоможи”

**Мета:** вчити відповідати на запитання Який? Яка? Яке?

**Хід роботи:** Педагог пропонує дітям підібрати слова-синоніми до слів.

Мама (яка?) добра, красива, чуйна.

Свято (яке?) веселе, довгоочікуване.

М'ячик (який?) червоний, великий, гумовий.

### Вправа „Знайди маленьке слово”

**Мета:** навчити вживати прийменники на, під.

**Хід роботи:** Дітям пропонують малюнки. Педагог промовляє речення, пропускаючи прийменник. Діти знаходять (педагог допомагає) потрібне слово та промовляють правильно речення.



### 7. Л. КОСТЕНКО „СОЛОВЕЙКО ЗАСТУДИВСЯ”

Дощик, дощик, ти вже злива!

Плаче груша, плаче слива.

Ти періщить заходився,

Соловейко застудився.

А тепер лежить під пледом,

П'є гарячий чай із медом.

*Вправа „Чашечка”*

*Мета:* розвиток сильного, довгого, плавного видиху.

*Обладнання:* чашечка з наклеєною стрічкою.

*Хід роботи:* Педагог розповідає дітям про соловейка, який застудився і п'є гарячий чай. Треба трохи остудити чай і на нього подути.



*Вправа „Пісенька голосних”*

*Мета:* формування вміння моделювати голос за силою, висотою, тембром, розвиток слухової уваги, почуття ритму.

*Хід роботи:* Педагог умикає тиху мелодію і пропонує активізувати знання голосних звуків за допомогою приспівування по черзі голосних звуків (а-о-у-і-и-е).

*Вправа „Знайди пару”*

*Мета:* розвиток зорового сприйняття, активізація словника дитини поняттями *різні, однакові* (у процесі ознайомлення з якостями предметів).

*Матеріали:* шкарпетки та виріжки (різних кольорів).

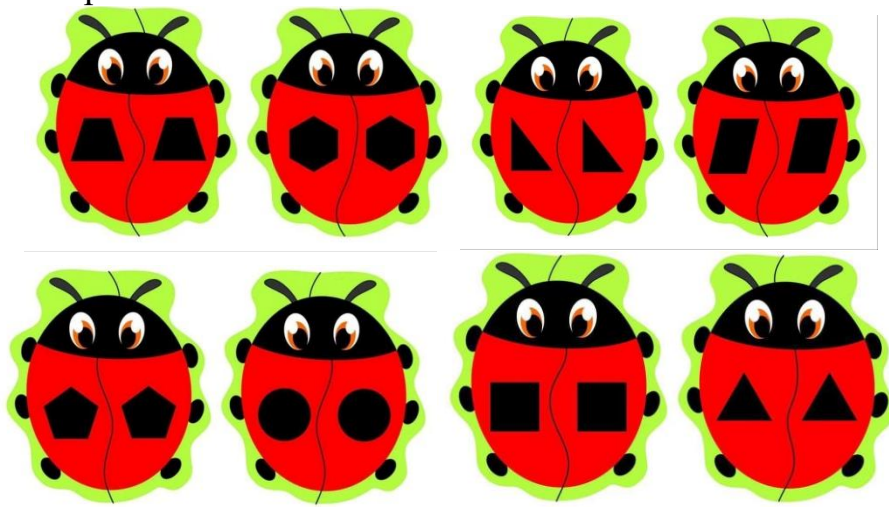
*Хід гри:* На столі педагог розкладає всі картинки. Дітям пропонується знайти пару шкарпеткам та виріжкам.

*Вправа „Знайди свою пару”*

*Мета:* розвивати спостережливість, уміння орієнтуватися у просторі.

Обладнання: картки із зображенням жучків, на них намальовані геометричні фігури.

Хід роботи: Педагог роздає кожній дитині одну частинку зображення, а іншу частину іншій дитині. Дітям необхідно знайти другу половинку намальованої картинки.



### *Гра „Грушка-слива”*

**Мета:** розширити знання про основні кольори, понять один – багато, великий – маленький.

**Матеріали:** три груші та три сливи великого розміру, три груші та три сливи маленького розміру.

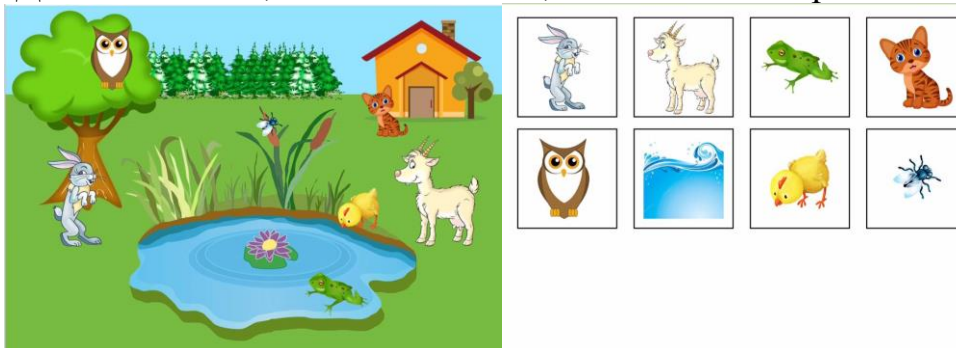
**Хід гри:** На столі педагог розкладає всі картинки. Дітям пропонується взяти по одній картинці та знайти такого ж розміру (знайти меншу, знайти велику). Другий варіант: педагог просить знайти для великої груші маленьку сливу та навпаки. Педагог супроводжує словом.

### *Вправа „Шукаю – називаю”*

**Мета:** розвивати словник, спостережливість, кмітливість.

**Обладнання:** картки із зображенням тварин на галявині, окремо травин.

**Хід роботи:** Педагог вивішує на дошці картинку із зображенням галявини, де намальовані тварини. Роздає дітям предметні картки і з тваринами. Дитина називає, що намальовано, знаходить на картинці й вішає.



### *Вправа „Чому ми так говоримо?”*

**Мета:** навчити вимовляти складні слова.

**Хід роботи:** Педагог пропонує дітям складні слова, і разом відгадують, чому ми так говоримо, наприклад:

Листопад – листя падає;  
снігопад – сніг падає;  
зорепад –  
водоспад –

*Вправа „Чомучка”*

*Мета:* навчити будувати складні речення.

Хід роботи: Педагог пропонує пограти в гру, де треба відповісти на запитання. Діти відповідають на питання.

Чому прийшов лікар?

Чому люди беруть парасольки?

Чому відлітають птахи?

Чому діти ходять до школи?

Чому взимку тепло одягаються?

### **8. Н. ЗАБІЛА „СІВ МЕТЕЛИК НА КУЛЬБАБКУ”**

Сів метелик на кульбабку,

До медку покликав бабку

Комара, дві мошки й муху.

Глядь! Павук повзе щодуху!

Всі з кульбабки від біди

Розлетілись хто куди!

*Гра „Рахуємо пальчиками за віршиком”*

РАЗ – кульбабка край доріжки,

ДВА – кульбабка біля ніжки,

ТРИ – кульбабка без жука,

Ще ЧОТИРИ – з-під листка,

П’ЯТЬ – пушинки розлетілись.

Далі – пальчики скінчилися.

*Н. Забіла*

*Рухлива гра „Метелики літають”*

*Мета:* розвивати вміння слухати та повторювати дії.

*Обладнання:* квітки різного кольору.

Хід гри: Педагог говорить дітям, що вони метелики і можуть політати: „Метелики, метелики полетіли в сад”, – діти відводять руки в сторони, бігають у різні сторони. Педагог говорить: „Метелики, метелики тихо сіли на білу квітку”, – діти присідають біля квіточок названого кольору. Педагог повторює дітям, що метелики дуже тихо та легко літають.

*Вправа „Пісенька голосних”*

*Мета:* формувати правильне відтворення голосних звуків і оволодіти вмінням проспівувати їх.

Хід вправи: Педагог вмикає тиху мелодію й пропонує активізувати знання голосних звуків за допомогою приспівування по черзі голосних звуків (а-о-у-і-и-е).

*Гра „Папужка-говорун”*

*Мета:* розвиток здатності звуконаслідування та ритму.



Хід гри: Педагог пропонує дітям уявити, що вони папуги, а папуга любить повторювати всі звуки за людиною. Педагог разом з дітьми проводить гру на повторювання складів па-па-па (швидко, повільно). Потім повторити ритм наслідування – хлопати в долоні стільки, скільки разів вона почула склади. Збільшення складів па-папа-папапа. Повторити так і з другими складами.

*Гра „Чарівна квітка”*

*Мета:* розвивати критичне мислення, фонематичний слух, активізація словника.

Хід гри: Педагог пропонує дитині відірвати пелюстку з підготовленої квітки, на якій написана загадка, педагог читає цю загадку дітям, а вони відгадують.

Я із гуми, надувна,  
Як повітря я легка,  
Міцно мотузок тримай  
Та мене не відпускай!  
(повітряна кулька)  
Все що скажеш він повторить,  
Всі слова твої відтворить!  
Різнобарвна в нього спина,  
В тропіках його родина  
(папуга)  
І ввечері і зранку  
Вартую я на ганку.  
І кусаю і гарчу  
В дім чужих не пропущу.  
(собака)

*Рухлива гра за віршем „Сів метелик”*

*Мета:* Ознайомити дітей з різними словами-назвами комах, поповнювати лексичний запас слів дітей.

Хід гри: Педагог з дітьми виходять до килимка й розрахунком вибирають метелика, потім між дітьми розподіляються інші ролі за віршем. Метелик летить до центру, це буде кульбабка, вимовляючи звук жу-жу-жу, сідає, потім усі інші комахи летять і сідають у коло, а коли з'являється павук, усі розлітаються, промовляючи жу-жу-жу. А павук ловить комах.

*Гра „Мовна естафета”*

*Мета:* оволодіти голосно і чітко вимовляти назви предметів.

Хід гри: Педагог ділить дітей на дві команди. На килимку розкладені іграшки овочів і фруктів. Одній команді треба знайти овочі, а іншій – фрукти, і голосно сказати, що знайшли, і покласти до кошика.

*Вправа „Компліменти”*

*Мета:* вчити використовувати частку *-най* при творенні прикметників.

Хід роботи: Педагог пропонує дітям познайомитися з часткою най- і створити слова-компліменти нашому метелику (комар, муха, павук), використовуючи частку.

Наш метелик: найкращий, найбільший, найгарніший.

Вправа „Великий – маленький”.

Мета: узгоджувати прикметники з іменниками.

Хід вправи: Педагог пропонує доповнити словосполучення, наприклад:

Великий метелик – маленький метелик; маленький павучок – великий павук  
велика муха – маленька мушка, великий комар – маленький комарик.

### **9. С. ПРОКОФ'ЄВА „КАЗКА ПРО ЧЕРЕВИЧКИ”**

Жили-були черевички з довгими шнурками. Набридло їм стояти в кутку без діла. – Підемо пошукаємо собі господаря, – сказав правий черевичок. – Хто нас одягне?

– Підемо, – сказав лівий черевичок. Вийшли черевички з кута і бачать: стоїть посеред кімнати стіл на чотирьох ніжках.

– Здрастуйте, стіл! – сказали йому черевички. – Одягни нас на ніжки і підемо бігати і стрибати!

– Ні, – сумно сказав стіл. – Я не вмію бігати і стрибати. Я тільки вмію стояти посеред кімнати.

Вийшли черевички на подвір'я і побачили смугасту кішку. – Які у вас гарненькі довгі шнурки! – сказала кішка. – Вони схожі на довгі-довгі мишачі хвостики.

І тут черевички побачили, як з м'яких лапок висунулися гострі кігті. Черевички дуже злякалися. Правий черевичок побіг направо, а лівий черевичок побіг наліво. А кішка так і залишилася стояти на місці, бо не знала, у який бік їй бігти.

На лузі черевички побачили корову.

– Здрастуйте, корово, – сказали черевички. – Одягніть нас на копитця і підемо бігати і стрибати!

– У мене чотири копитця, тому мені треба чотири черевички, – сказала корова. – А вас тільки двоє.

Раптом трава заворушилася, квіти захиталися, і на дорогу виповз вуж. Він був схожий на товстий довгий шнурок від черевичків.

– Доброго дня, вуже, – сказали черевички. – Одягни нас на свої ніжки і підемо бігати і стрибати!

– Ах, ви дурненькі, – засміявся вуж. – Адже в мене немає ніг! – І знову поповз у траву.

Тут з очерету виплила качечка.

– Здрастуйте, качечко, – закричали черевички. – У тебе дві лапки. Одягни нас на ніжки і давай бігати і стрибати.

– Найбільше люблю плавати, – сказала качечка. – Я б вас наділа, але у воді ви будете мені заважати.

У цей час на доріжку злетів сірий горобець.

– Здрастуй, горобцю! – закричали черевички. – У тебе теж дві лапки. Одягни нас і давай бігати і стрибати!

– Найбільше я люблю літати, – сказав горобець. – Я б надів, але в повітрі ви мені будете заважати.

Заплакали черевички:

– Нікому ми не потрібні! Що нам тепер робити?!

Раптом бачать – ідуть по доріжці дві босі ніжки. Чи не біжать, не стрибають. То на шишку стануть, то на гострий камінь.

– Одягніть нас, босі ніжки! – закричали черевички. – Ви нам подобаєтеся більше за всіх на світі!

Зраділи босі ніжки. Наділи черевички й побігли швидко-швидко. Застрибали високо-високо.

*Гра „Що зайве?“*

*Мета:* розвиток уваги, уміння орієнтуватися тільки на мовленнєві вказівки.

*Хід гри:* Педагог пропонує дітям послухати слова, і назвати, що зайве.

Черевик, туфлі, кросівки, плаття.

Тарілка, чашка, каструля, квіти.

*Вправа „Роби, як я“*

*Мета:* оволодіння вмінням наслідувати, проявляти виразність мовлення і міміки

*Хід гри:* Педагог розповідає дітям, що черевички і плакали, і сміялись, були сердиті, сумні та здивовані, чи зможуть вони здогадатися, який настрій у черевичків, при цьому вимовляючи з певною інтонацією „ах-ах-ах“, „ай-ай-ай“, „о-го-го“, „ох-ох-ох“, „ой-ой-ой“ і висловлюючи емоції мімікою. Завдання дитини – здогадатися, який настрій передає дорослий, а потім спробувати повторити слова з тією самою інтонацією.

*Вправа „Хлоп-тон“*

*Мета:* розвиток уваги, спостережливості, кмітливості.

Обладнання: картки із зображенням: долоні, кулака, ступні.

*Хід роботи:* Педагог пропонує дітям розглянути картки із зображенням: долоні, кулака, ступні. Показує кулак, діти роблять кулак, якщо долоні, то необхідно плеснути в руки, якщо намальована нога, треба стукнути ногою. Педагог швидко змінює картинки, а діти відтворюють, що намальовано на картинці рухами.



*Читання чистомовки (суміжне мовлення)*

*Мета:* вчити промовляти останнє слово

Са-са-са – укусила ніс... (*оса*)

Жа-жа-жа – ми побачили... (*вужа*)

Да, да, да – чиста... (*вода*).

Ма-ма-ма – холодна... (*зима*)

*Лексична вправа „Назви одним словом“*

*Мета:* закріпити узагальнювальні слова.

Хід гри: педагог розміщує на фланелеграфі предмети однієї тематичної групи: посуд, одяг, овочі, фрукти, іграшки і т. п. Діти називають предмети на картинках, коли викладені всі предмети, педагог просить назвати предмети одним словом.

## Вправа „Жабенятка”

*Мета:* розвиток слухової уваги, пам'яті, спостережливості, активізація словника.

Обладнання: картинка з болотом та жабкою, предметні картини із зображенням жабенят з предметами.

Хід роботи: Педагог пропонує дітям подивитися на картинку і сказати, що хоче принести до болота жабка. Діти дивляться на картинку, промовляючи: „Жабка несе ножиці”. І прикріплює до болота.



*Гра „Який? Яка? Яке? Які?“*

Мета: Навчити добирати прикметники до іменників.

Матеріал: ілюстрації із зображенням весняних пейзажів.

Хід гри: Педагог пропонує дітям розглянути ілюстрації, де зображені весняні пейзажі. До запропонованих слів просимо дітей підібрати якомога більше слів, що відповідають на питання „Який? Яка? Яке? Які?“, наприклад: сонце (яке?) ...; небо (яке?) ...; квіти (які?)...; погода (яка?)...; повітря (яке?)...; вітер (який?)...; день (який?)...

*Вправа: Підбери якомога більше слів до дій.*

**Мета:** закріпити форми знахідного відмінка іменників.

Хід роботи: педагог пропонує дітям запитання:

Що можна зшити? Що можна зв'язати? Що можна заштопати? Що можна підшити? Що можна зав'язати? Що можна надіти? Що можна взути? Що можна чистити? Що можна прати? Що можна прасувати?



Пазл „Літак”



Пазл „Ведмедик”

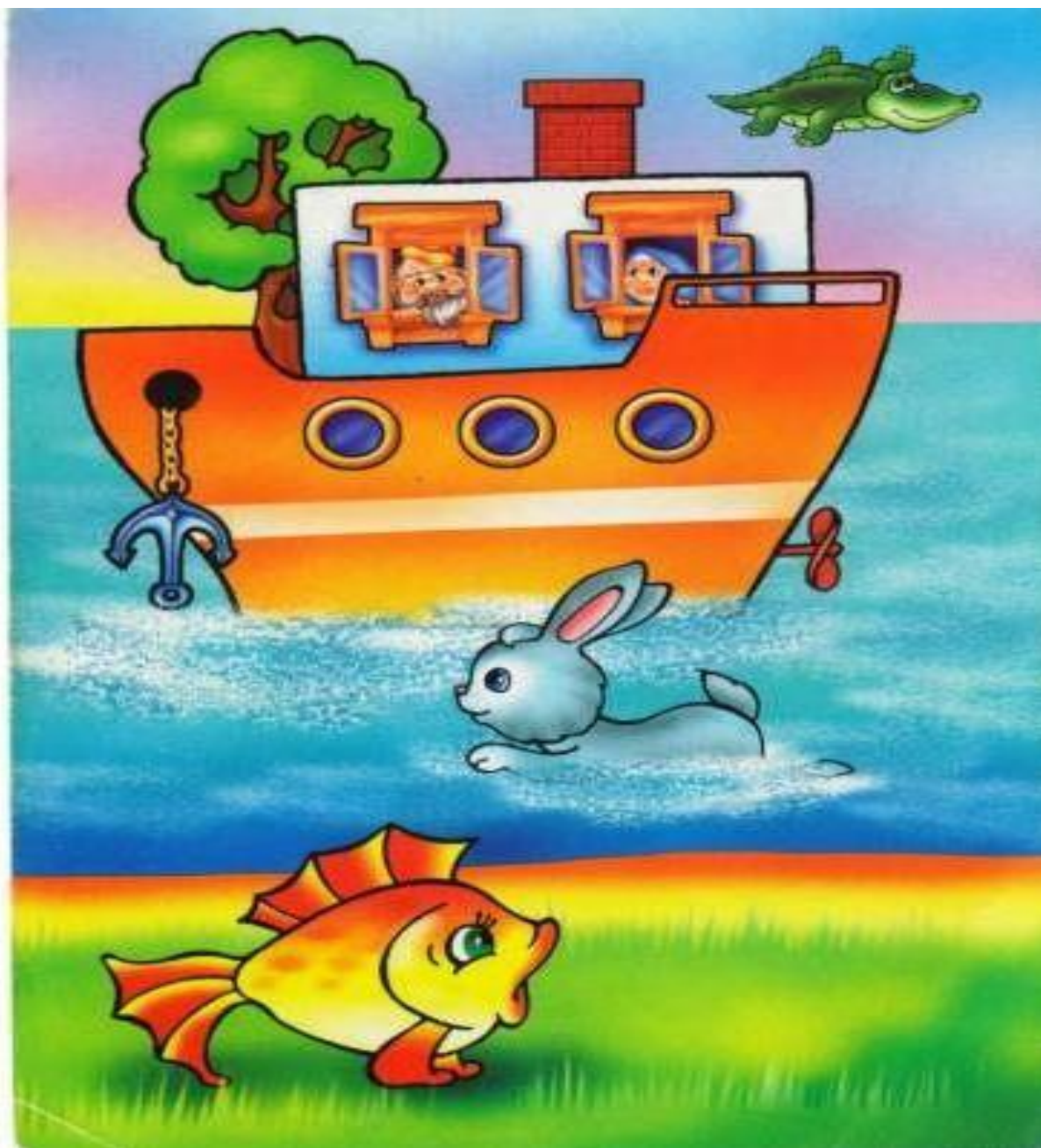


*Картинки за мотивами віршів*





„Що переплутав художник”



*„Покажи – назви”*





*Мовленнєва гра „Допоможи Катрусі”*

„Розкажи про півника”.



„Зимова казочка”



## Додаток Р

**Звуко-рухова абетка**

**Звук [А]** – „Колискова” – рухи, що імітують заколисування дитини: а-а-а.

**Звук [У]** – „Вовчик” – відкинути голову назад із одночасним промовлянням у-у-у.

**Звук [Д]** – „Дятлик” – руку, зігнуту в лікті, підняти вгору на рівень грудей, пальці зібрати в пучку. Виконувати різкі рухи від себе, промовляючи д-д-д.

**Звук [Т]** – „Барабанщик” – руки зігнути в ліктях. Виставити вказівні пальці, інші – стиснути в кулак. Поперемінно виконувати рухи, імітуючи гру на барабані: т-т-т.

**Звук [Ф]** – „Їжачок” – виконувати напівнахили вперед, вимовляючи ф-ф-ф, ніби приносячись.

**Звук [В]** – „Вітер” – виконувати кругові оберти витягнутими руками над головою, зображаючи вихор з одночасним промовлянням в-в-в.

**Звук [С]** – „Насос” – розкриті долоні тримати паралельно до підлоги на рівні грудей, опускати їх униз плавним рухом із легким притиском, одночасно вимовляючи с-с-с.

**Звук [З]** – „Комарик” – відведені в сторони руки зігнуті в ліктях на рівні плечей. Перед грудьми описувати кистями невеликі кола, вимовляючи з-з-з.

**Звук [Ч]** – „Відкриємо кран” – одночасно робити повороти кистями рук, вимовляючи ч-ч-ч.

**Звук [Ш]** – „Деревця” – ноги на ширині плечей. Підняти руки вгору і плавно махати ними вправо і вліво, вимовляючи ш-ш-ш.

**Звук [Ж]** – „Жучок” – руки, зігнуті в ліктях, притиснуті до тулуба, кисті відведені в сторони. Почергові рухи пальців обох рук, вимовляючи ж-ж-ж.

**Звук [Ц]** – „Цвіркунчик” – піднести до рота пальці рук, стиснуті до купи. Різко розводячи їх, вимовляти ц-ц-ц.

**Звук [ДЗ]** – „Муха” – виконувати напівприсідання з одночасними махами розведених у сторони рук: дз-дз-дз.

**Звук [ДЖ]** – „Джмелик” – підніматись на носочки з одночасним виконанням „веселих ручок”: дж-дж-дж.

**Звукосполучення (ШЧ)** – „Щіточка” – виконувати рухи зліва направо, імітуючи чищення одягу чи взуття: щ-щ-щ.



ДОДАТОК С







### АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

матеріалів наукового дослідження Гречишкіної І. А. з теми:

**«Пропедевтика навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)»**

Упровадження результатів дисертаційної роботи Гречишкіної І. А. в освітній процес КДНЗ № 5 «Незабудка» Старобільської міської ради Луганської області відбувалося впродовж 2015 – 2018рр.<sup>1</sup>

Програма всіх етапів експерименту була ретельно спланована. Першим його кроком було проведення мінілекцій з вихователями, які використовуватимуть методику пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку на основі дидактичної наочності, згодом здійснювалося послідовне впровадження запропонованої методики.

Освітній процес під час застосування апробаційної методики реалізувався на основі особистісно зорієнтованого підходу з використанням відповідних засобів навчання (діалогів, текстів, картинок).

Для об'єктивного аналізу результатів експерименту відповідно до вимог програми розвитку дитини визначено п'ять рівнів ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями дітьми молодшого дошкільного віку. Для отримання достовірності інформації про хід апробації дослідниця спостерігала за діяльністю вихователя під час упровадження запропонованих текстів, вправ, ігор.

Результати апробації роботи Гречишкіної І. А. у процесі їхнього впровадження в освітній процес ЗДО одержали схвальні відгуки від вихователів.



Л. Л. Калюжна



### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

**Гречишкіної Ірини Анатоліївни**

на тему: „Пропедевтика навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці”,

поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)”

У заклад дошкільної освіти № 2 „Орлятко” Старобільської міської ради Луганської області було впроваджено основні положення дисертаційної роботи Гречишкіної Ірини Анатоліївни на тему „Пропедевтика навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці”.

Педагогічний експеримент полягав у проведенні констатувального зрізу, формувального експерименту та контрольного дослідження. Було використано літературні тексти на заняттях з дітьми, сюжетні картинки, вправи, ігри, спрямовані на мовленнєвий розвиток дитини, запропоновані дослідницею. Ці матеріали інтегрують традиційні та інноваційні методи, спрямовані на навчання зв'язного мовлення молодших дошкільників.

Апробація експериментальної роботи в молодших групах свідчить про ефективність і доцільність застосування експериментальної методики.

Завідувач ЗДО № 2



В. М. Носаль



### ДОВІДКА

про апробацію результатів дисертаційної роботи

Гречишкіної Ірини Анатоліївни

на тему: «Пропедевтика навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці»,

поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)»

В освітній процес закладу дошкільної освіти №24 «Комунальний дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №24 «Сніжинка» Северодонецької міської ради » упроваджувалася експериментальна методика Ірини Анатоліївни Гречишкіної, що передбачала застосування тріади лінгводидактичних засобів (особливим чином побудованого діалогу навколо літературного тексту та тематично дібраних до нього картинок) для дітей молодшого дошкільного віку.

У процесі експериментально-дослідного навчання проведено констатувальний зріз для визначення початкового рівня ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями дітьми молодшого дошкільного віку, формувальний експеримент, підсумковий контрольний зріз досягнень дітей.

Результати експерименту свідчать про ефективність упровадження ідей дослідження, що оптимізували пропедевтичний етап навчання зв'язного мовлення дошкільників. Застосування запропонованої методики з розвитку мовлення дошкільників сприяє ефективному вирішенню аналізованої проблеми й може використовуватися в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Завідувач закладу  
дошкільної освіти № 24  
«Сніжинка»



Н. І. Балберіна





### Акт

**про впровадженні результатів наукового дослідження  
Гречишкіної Ірини Анатоліївни за темою: «Пропедевтика навчання  
зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці»  
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за  
спеціальністю 13.00.02 - «Теорія і методика навчання (українська мова)»**

Результати наукового дослідження Гречишкіної Ірини Анатоліївни проходили апробацію у ДНЗ № 47 «Берізка» з 2018-2019 н.р. м. Краматорська Донецької області шляхом впровадження розробленої автором методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Апробовано критерії та показники розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку (психологічний, змістовий, операційний), визначено діагностичну базу для виявлення рівнів розвитку зв'язного мовлення у дітей четвертого року життя.

Методика пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку складається з трьох сеансів активізуючого навчання – спеціально розроблені заняття-діалоги, мета яких полягає в стимулюванні мовленнєвої активності дітей. На кожному із запропонованих етапів, визначено основну мету, окреслено пріоритетні напрями роботи, виокремлено найбільш ефективні засоби розвитку активного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

В зміст і організацію методики закладені такі педагогічні умови: використання ігрової діяльності; оснащення навчально-виховного процесу дидактичною наочністю; організація процесу навчання дошкільників на основі взаємного співробітництва педагогів ЗДО та батьків які є ефективними у роботі з молодшими дошкільниками.

Вважаємо, що авторська методика пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку може бути запропонована для роботи у закладах дошкільної освіти

Завідувач ЗДО № 47 «Берізка»



М. В.Плосконна



Довідка  
по впровадженню результатів дисертаційного дослідження  
Гречишкіної Ірини Анатоліївни  
з теми : «Пропедевтика навчання зв'язного мовлення в молодшому  
дошкільному віці»

Видана Гречишкіній Ірині Анатоліївни в тому, що матеріали дисертаційного дослідження з теми «Пропедевтика навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці» успішно впроваджувалися з 2016-2018 н.р. у практику роботи закладу дошкільної освіти № 67 «Сонячний» м. Краматорська Донецької області. У процесі роботи аспіранткою були розроблені завдання для діагностики рівнів розвитку зв'язного мовлення у дітей четвертого року життя, критерії, показники рівневі характеристики зв'язного мовлення у дітей четвертого року життя. Показники, розроблені до кожного критерію, враховують вікові особливості дітей молодшого дошкільного віку, відтворюють провідний вид їхньої діяльності (ігровий), дозволяють характеризувати мовленнєву активність у різних ситуаціях.

Гречишкіною І. А. розроблена методика пропедевтичної роботи, яка складається з сеансів активізуючого навчання: на першому етапі – читання літературних текстів з обговоренням, на другому – читання літературних текстів з обговоренням, вільна гра на наборному полотні. На третьому етапі – читання літературних текстів з обговоренням, переповідання літературного тексту, елементи інсценізації. На кожному із запропонованих етапів, визначено основну мету, окреслено пріоритетні напрями роботи.

Результати експериментального дослідження підтвердили ефективність пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Завідувач ЗДО № 67 «Сонячний»



О. К. Безсонова



### ДОВІДКА

про апробацію результатів дисертаційної роботи  
Гречишкіної Ірини Анатоліївни  
на тему: «Пропедевтика навчання зв'язного мовлення в молодшому  
дошкільному віці»,  
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за  
спеціальністю 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)»

В освітній процес закладу дошкільної освіти № 7 «Оленка»  
упроваджувалася експериментальна методика Ірини Анатоліївни  
Гречишкіної, що передбачала застосування тріади лінгводидактичних засобів  
(особливим чином побудованого діалогу навколо літературного тексту та  
тематично дібраних до нього картинок) для дітей молодшого дошкільного  
віку.

У процесі експериментально-дослідного навчання проведено  
констатувальний зріз для визначення початкового рівня ставлення до  
спілкування та володіння мовленнєвими вміннями дітьми молодшого  
дошкільного віку, формувальний експеримент, підсумковий контрольний зріз  
досягнень дітей.

Результати експерименту свідчать про ефективність запровадження ідей  
дослідження, що оптимізували пропедевтичний етап навчання зв'язного  
мовлення дошкільників. Застосування запропонованої методики з розвитку  
мовлення дошкільників сприяє ефективному вирішенню аналізованої  
проблеми й може використовуватися в освітньому процесі закладів  
дошкільної освіти.

В.о.завідувача закладу  
дошкільної освіти № 7  
«Оленка»



Зінківська





### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи  
Гречишкіної І. А. на тему: „Пропедевтика навчання зв'язного мовлення в  
молодшому дошкільному віці” в освітній процес закладу дошкільної освіти  
№ 8 Старобільської міської ради Луганської області

Матеріали дисертаційної роботи І. А. Гречишкіної було впроваджено в освітній процес закладу дошкільної освіти № 8 Старобільської міської ради Луганської області для вдосконалення процесу навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці із застосуванням дидактичної наочності. Запропоновану здобувачкою методику пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці використовували педагоги закладу.

Пропоновані дисертанткою теоретичні та практичні розробки, а також методичний інструментарій щодо навчання зв'язного мовлення дітей четвертого року життя використано при плануванні та розробці методичного забезпечення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Результатом упровадження методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці стало підвищення рівня ставлення до спілкування та володіння мовленнєвими вміннями дітьми молодшого дошкільного віку за всіма критеріями та показниками, розробленими авторкою, що дозволило зробити висновок про їхню ефективність.

Директор ЗДО № 8 «Джерельце»



О. І. Луганська

**Довідка**  
**по впровадженню результатів дисертаційного дослідження**  
**з теми : «Пропедевтика навчання зв'язного мовлення в молодшому**  
**дошкільному віці»**

Видана Гречишкіній Ірині Анатоліївні в тому, що матеріали дисертаційного дослідження з теми «Пропедевтика навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці» успішно впроваджувалися з 2016-2017 н.р. у практику роботи закладу дошкільної освіти (ясла-садок) компенсуючого типу "Барвінок" Броварської міської ради Київської області.

Безпосереднє впровадження результатів дисертаційного дослідження І.А. Гречишкіної підтвердило значний теоретичний та практичний інтерес, який він представляє. Результати дисертаційної роботи дозволили збагатити зміст освітнього процесу закладу дошкільної освіти матеріалами щодо навчання мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Дисертантка презентувала своє експериментальне дослідження на семінарах-практикумах, методичних об'єднаннях, педагогічних радах. Були організовані лекції-диспути з вихователями: «Мовленнєвий розвиток дітей молодшого дошкільного віку»; «Засоби, методи і прийоми навчання мовлення»; «Ігри з іграшками, як засіб розвитку мовлення молодших дошкільників».

Результати дослідницької роботи дозволили зробити висновок про ефективність упровадження методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку в освітній процес закладу дошкільної освіти

Директор ЗДО (ясла-садок)  
 компенсуючого типу «Барвінок»  
 Броварської міської ради  
 Київської області



Н. І. Шашенок